



الأمّكتبة

سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وفقفة الشفء على بن عبءالله آل ثافى للمعلوماء والءراساء - قءطرب

لعدء : ١٢٥ جماءى الأولى ١٤٢٩هـ السنة الثامنة والعشرون

ءوطفن العلوم فى الجامعااء العربفة والإسلامفة رؤفة ومشروع

ء. على القرفشف

علي القريشي

- * من مواليد البصرة (العراق).
- * حصل على الدبلوم العام والخاص في التربية من كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة (١٩٨٠ و ١٩٨١م).
- * حصل على درجة الماجستير والدكتوراه في أصول التربية من الكلية نفسها (١٩٨٣، ١٩٨٧م).
- * عمل في جامعات الجزائر وليبيا والأردن.
- * يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً في كلية التربية بصحار، (سلطنة عمان).
- * شارك في العديد من المؤتمرات العلمية المحلية والدولية.
- * من مؤلفاته:
 - التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي.
 - الغرب ودراسة الآخر.
 - المسلمون والآخر، حوار لا صدام.



الأمّكتابة

سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وُقفيّة الشيخ عاي بن عبد الله آل ثاني للمعلومات والدراسات
ص.ب: ٨٩٣ الدوحة - قطر

من شروط النشر في السلسلة

- أن يهتم البحث بمعالجة قضايا الحياة المعاصرة، ومشكلاتها، ويسهم بالتحصين الثقافي، وتحقيق الشهود الحضاري، وترشيد الأمة، في ضوء القيم الإسلامية.
- أن يتسم بالأصالة، والإحاطة، والموضوعية، والمنهجية.
- أن يشكل إضافة جديدة، وألا يكون سبق نشره.
- أن يُوثق علميًا، بذكر المصادر، والمراجع، التي اعتمدها الباحث مع ذكر رقم الآيات القرآنية، وأسماء السور، وتخريج الأحاديث.
- أن يبتعد عن إثارة مواطن الخلاف المذهبي، والسياسي، ويؤكد على عوامل الوحدة والاتفاق.
- يفضل إرسال صورة عن البحث، لأن المشروعات التي ترسل لا تعاد، ولا تسترد، سواء اعتمدت أم لم تعتمد.
- ترسل السيرة الذاتية لصاحب البحث.
- تقدم مكافأة مالية مناسبة.

هذا الكتاب.. إضافة إلى الندوات التي بدأت تبصر هذا الموقع الخطير، يمكن أن نصفه بأنه يشكل رؤية نضيحة ومنفتحة، مستوعبة لأبعاد القضية المطروحة؛ رؤية علمية وموضوعية، تجاوزت الواقع المتخلف، وانفلتت منه، واستطاعت أن تتجاوز مرحلة الإحساس الذي لا يولد إلا الحماس والانفعال، والذي لا يلبث أن ينتهي، إلى الارتقاء إلى عتبة الإدراك لأبعاد الموضوع ومناقشته والتدليل عليه بشكل علمي موضوعي هادئ. فالكتاب يمكن أن يشكل خطوة على الطريق الصحيح بعد هذا الضلال الثقافي والتضليل العلمي وتحول جامعاتنا ومعاهدنا لتكون محل رجع الصدى، الأمر الذي يكرس العجز والعقم والارتقان لـ(الآخر).

والكتاب يعتبر محاولة لتخليص جامعاتنا ومعاهدنا من حالة العقم والانفصال عن روح الأمة وثقافتها ومعادلتها الاجتماعية، سواء كانت علمانية تفكر بأوعية (الآخر) ولغته وتحاول تقليده ومحاكاته، تفكر بعقل غيرها، أو كانت شرعية غائبة في الماضي، منفصلة عن واقع الأمة ومشكلاتها، تفكر بمشكلات مضت وانتهى عصرها، وتوفير المناخ المناسب لتوطين العلوم والارتقاء بالجامعات العربية والإسلامية إلى مستوى الشراكة الإنسانية.

www. waqfiah.com

موقعنا على الإنترنت :

www. Islam.gov.qa

البريد الإلكتروني : E. Mail:M_Dirasat@Islam.gov.qa

توطين العلوم
في الجامعات العربية والإسلامية
رؤية ومشروع

د. علي القرشي

الطبعة الأولى

جمادى الأولى ١٤٢٩هـ

أيار (مايو) - حزيران (يونيو) ٢٠٠٨م

علي القرشي

توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية.. رؤية ومشروع
الدوحة: وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني للمعلومات
والدراسات، ٢٠٠٨م.

٢٢٤ ص، ٢٠ سم - (كتاب الأمة، ١٢٥)

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٤٣١ لسنة ٢٠٠٨

الرقم الدولي (ردمك): ٩٩٩٢١-٨٠-٩٣-٥

أ. العنوان ب. السلسلة

حقوق الطبع محفوظة

لوقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني للمعلومات والدراسات

(مركز البحوث والدراسات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية سابقاً)

بدولة قطر

www.waqfiah.com

موقعنا على الإنترنت :

www.Islam.gov.qa

E. Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa

البريد الإلكتروني:

ما ينشر في هذه السلسلة يعبر عن رأي مؤلفيها

يقول تعالى:

﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا
عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ
وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾

(الجمعة: ٢)



وَقَفِيَّةُ الشَّيْخِ عَمَّارِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الْثَّانِي لِلْمَعْلُومَاتِ وَالدراسَاتِ



كتاب الأمّة

سلسلة دورية تصدر كل شهرين من وقفية الشيخ عمار بن عبد الله الثاني المعروف بالثاني والدراسات - قطر

- إعادة تشكيل العقل المسلم
في ضوء معرفة الوحي
- إحياء مفهوم فروض الكفاية
وأهمية التخصص

ربع قرن من العطاء..

قطر - الدوحة - ص.ب: ٨٩٣ - هاتف: ٤٤٤٧٣٠٠ (٩٧٤) - فاكس: ٤٤٤٧٠٢٢

تقديم

عمر عبيد حسنه

الحمد لله، الذي بدأ وحيه الخاتم إلى الإنسانية بكلمة ﴿ أَقْرَأْ ﴾، وبذلك اعتبر القراءة وتحصيل المعرفة والعلم والتعلم والتعليم هو مفتاح هذا الدين وإدراك قيمه ومعرفة أحكامه، وهو سبيل النهوض والارتقاء بالإنسان والعمران، وإن شئت فقل: الارتقاء بخصائص الإنسان، وتنمية قدراته، كما الارتقاء بأشياء الإنسان وتحسين ظروف وشروط حياته؛ فبالعلم والمعرفة تتم ولادة الإنسان الصالح بذاته، المصلح لمجتمعه ومحيطه. ولذلك فإن أية إصابة للعملية التعليمية والتربوية، في أبعادها المتعددة، أو أي خلل في تركيبها النوعي، أو في ملاءمتها الاجتماعية، سوف ينعكس على جميع أنشطة الحياة وفعاليتها، وفي مقدمتها الإنسان، وسيلة النهوض وهدفه في الوقت ذاته.

ومن هنا نرى أن أي بحث أو دراسة عن أسباب الفشل والقصور والتقهقر والتخلف واستعصاء التنمية خارج العملية المعرفية، بكل أبعادها وأنساقها، هو تكريس للفشل، وهدر للطاقة، وإضاعة للعمر، وضرب في الحديد البارد، وأن أي اهتمام بالشكل دون المضمون وبالصورة دون الحقيقة

هو تكريس للوهم، وخلط بين التكديس والإبداع، وبين الاستيراد والاستنبات، وبين التقليد والاجتهاد والتوليد، وبين التأصيل والتهجين، بين العدول عن الارتقاء بخصائص الإنسان إلى التطاول في البنيان، وبكلمة مختصرة: بين التوجه إلى الإنسان، كمحلٍ للعملية التعليمية وهدف لها، وبين الاقتصار على وسائل الإنسان وأدواته واعتمادها في النهوض.

والصلاة والسلام على الرسول المعلم، القائل: «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا» (أخرجه ابن ماجه)، حيث بين القرآن أن من أخص خصائص العملية التعليمية والتربوية والمعرفية، حتى تؤتي ثمارها في الارتقاء، عملية توطيّن التعليم، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (الجمعة: ٢)، وتوطيّن لغة التعليم ﴿يَلْسَانَ قَوْمِهِ يُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (إبراهيم: ٤).

وكم ستكون محصلة التدبر والتأمل والتفكير والاستكشاف لأبعاد وآفاق قوله تعالى: ﴿رَسُولًا مِنْهُمْ﴾، ﴿يَلْسَانَ قَوْمِهِ﴾، عظيمة الأثر في عملية التغيير والارتقاء: رسولاً من بينهم، من بينهم، من مجتمعهم، من لغتهم، من أنسابهم، من وطنهم وقومهم... إن هذه الاستحقاقات مجتمعة تشكل شروط نجاح العملية التربوية والمعرفية والتعليمية، أو إن شئت فقل: عملية التزكية بشكل عام.

وبعد:

فهذا «كتاب الأمة» الخامس والعشرون بعد المائة: «توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية.. رؤية ومشروع»، للدكتور علي القرشي، في سلسلة «كتاب الأمة»، التي تصدرها وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني، رحمه الله، للدراسات والمعلومات (مركز البحوث والدراسات سابقاً) في دولة قطر، في سعيها الدائب لاستكشاف الطاقات الكامنة في الأمة، واستنهاض همم، وبيان مواطن الخلل، والتعرف إلى أسباب القصور، وتحديد مواطن التقصير، وإحياء المنهج السني، والدعوة إلى السير في الأرض والتوغل في تاريخ الحضارات، والتعرف إلى أسباب السقوط والنهوض، واستنطاق التاريخ، الذي يشكل المختبر الحقيقي والنضيج للفعل الإنساني، ومعرفة السنن التي تحكم حركة الحياة، وامتلاك الشروط والتخصصات المطلوبة لتسخيرها في محاولة لإدراك الحاضر وإبصار المستقبل، واسترداد الفاعلية، وتصويب المعادلة الاجتماعية، ومحاولة الإجابة عن سؤال النهضة وأسباب استعصاء العجز.

ويمكن القول: إن جهدنا الفكري والثقافي بعمومه إنما يتمحور في العمل على بناء العقل الناقد، وإدراكه المعيار (قيم الوحي) الذي يجعله يعرف وينكر، يأخذ ويدع، يقبل ويرفض، يستطيع التمييز بين الولاء للفكرة والولاء للأشخاص، يعرف الرجال بالحق ولا يعرف الحق بالرجال، يتحرر من التعصب والتمييز والتحيز، يميز بين نص الشارع الحكيم ورأي الشارح المجتهد، بين قيم الدين ونصوصه وبين صور التدين؛ يبصر دور معرفة الوحي

كدليل عمل ومعيار تقوم للفعل البشري، أو فلسفة حياة تقدم القيم والمعايير والضوابط وتضع الإطار المرجعي والضابط المنهجي لحركة الإنسان، ويدرك أبعاد معرفة العقل ودورها في وضع البرامج وإبداع الوسائل في إطار معرفة الوحي وانطلاقاً منها.

العقل، الذي يميز بين الحماس ومساحته والاختصاص ومجالاته، بين دور الخبير الفقيه، وبين دور الخطيب الواعظ.

العقل الذي يميز بين التبادل المعرفي والغزو الثقافي؛ الذي يعرف ما يفيد من (الآخر) وما يستلبه ويلحق به الضرر؛ العقل الهاضم القادر على الإفادة في كل أنواع الطعام ليتقوى بها ويطرح فضلاتها.

ولعلنا نقول: إن استقراء التاريخ والتعرف إلى سنن السقوط والنهوض الحضاري يؤكد أن الإنسان المتخلف كان ولا يزال عاجزاً عن الإفادة من تقدم الآخرين وعطائهم، وإنه سيبقى زبوناً مستهلكاً لأشياء (الآخرين)، الأمر الذي سوف يكرس التخلف ويقضي على أمل النهوض؛ فهو الإنسان «الكَلْ»، الذي حيثما تحرك لا ينتج، بينما الإنسان المتقدم المتحضر المنطلق من ذاتيته، الملتزم بمرجعيته، المدرك لمعادلة أمته الاجتماعية، هو الإنسان «العَدْل» الحكيم، القادر على الإفادة من (الآخر) وتقديم العطاء الإنساني للناس جميعاً.

وتبقى الإشكالية التي كانت مطروحة ولا تزال: كيف السبيل إلى إعادة إنتاج وصناعة الإنسان «العدل»، القادر على الانطلاق من قيمه ومرجعيته،

القادر على استيعاب تراثه والقدرة على توظيفه وعدم الغيوبة في جوفه، الإنسان الذي يمتلك القدرة على أخذ العبرة من تراثه لفقه حاضره ومستقبله، القادر على حمل رسالة الخير والرحمة إلى الناس جميعاً، المؤهل للإفادة من (الآخر) وممارسة التبادل المعرفي؟ ذلك أن الإنسان «الكل» العاجز، لا يخرج في الحقيقة عن أن يكون وعاءً يُملأ من (الآخر)، يفكر بعقله، ويعبر بلسانه، ويشرب في أوعيته؛ إنه يشكل رجوع الصدى، لذلك فلا يؤمل منه نهوض ولا تنمية، فالله تعالى يقول عن حاله التي هو عليها وحيلته التي يفتقدها: ﴿أَيْنَمَا يُوَجِّهْ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ﴾ (النحل: ٧٦).

فالسبيل إلى النهوض إنما يتحقق بإعادة بناء الإنسان «العدل»، الذي ينطلق من معرفة الوحي وقيمه كدليل حياة ومعيار حكم على الأشياء، معرفة وإنكاراً، وبم تلك معرفة العقل فيتحقق بجميع العلوم والمعارف والتخصصات، التي تتطلبها مهمة الاستخلاف وإقامة العمران وامتلاك الأدوات والوسائل للشراكة الإنسانية، ومن ثم تحقيق الشهود الحضاري، استجابة لقوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ (البقرة: ١٤٣).

ولا شك أن ألف باء تحقيق هذا الشهود تبدأ من التحقق بمعرفة الوحي كمرجعية، ومن ثم يحصل الكسب العلمي والمعرفي؛ تبدأ من الاستجابة لتكليفه تعالى: ﴿اقْرَأْ﴾، ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ (العلق: ٣)، الأمر الذي يعني القراءة القاصدة الهادفة، التي تنضبط بقيم الوحي، وتندفع لتحقيق

الكسب بقوة العقل، فتكون القراءة باسم الرب الأكرم، ذلك أن السدين بلا علم ومعرفة يورث تديناً مغشوشاً، والعلم بلا قيم تضبط مسيرته وتوجه رحلته وتحدد هدفه يدمر صاحبه ويشقي أمته، لذلك نرى كيف أن وجهة معظم العلم اليوم، تتجه إلى إنتاج أدوات الهيمنة والسيطرة والتسلط، وقد تمثل المشكلة الإنسانية اليوم بـ «دين بلا علم، وعلم بلا دين» (١).

نعود إلى القول: إن السبيل إلى بناء الإنسان «العدل» هو طريق الكسب العلمي والمعرفي وإيجاد الرحم والمناخ العلمي والتعليمي الصحيح لتشكّل الأجنة السليمة، التي تضطلع بمهمة الاستخلاف الإنساني، ذلك أن المعرفة هي طريق النهوض ولا طريق سواه، مهما زين لنا الشيطان أعمالنا، وقال: لا غالب لنا اليوم من الناس.

إن المتأمل في مسيرة المسألة التعليمية، على مستوى العالم العربي والإسلامي، يبصر أنها تنذر بشر مستطير، لما لحق بها من الإصابات والتقهر والتراجع وسيادة الغثائية والادعاء واللجوء إلى التكديس والتلقين والتقليد، والنقل لمناهج وتجارب (الآخر) كما هي بدون معيار؛ ذلك أن العاجز المتخلف - كما أسلفنا - عاجز عن امتلاك المعيار، الذي يعرف بموجبه ما يأخذ وما يدع، ما يناسب وما لا يناسب، ما يعرف وما ينكر؛ لذلك ينقل تجارب (الآخر) دون إبطار لا لـ «الذات» وقيمتها ومرجعيتها ومعادلتها الاجتماعية وتاريخها الحضاري ومناخها الثقافي ولا لـ (الآخر) بعمره الحضاري وتاريخه الثقافي ومعادلته الاجتماعية.

والإشكالية المحيرة فعلاً أن عمليات التحديث والنهوض والنقل الحضاري مضى عليها ما يقارب القرنين، تقدمت خلالها كثير من الأمم، ساهمت بالشراكة، وتميزت بشعب معرفية مهمة، أما نحن فما نزال نراوح في مكاننا، ولا ننجز إلا تقطيع نعالنا، ومع ذلك نرى الإصرار على السير في الطريق المسدود، دون المراجعة وتحديد مواطن الخلل وأسباب الفشل؛ ولما كانت السلطات السياسية غير المؤهلة لمثل هذه المهام هي الناقل والحامي للتجارب المستوردة بشكل أعشى أو أعمى فإن عمليات النقد والتقويم والمراجعة وبيان الفشل واكتشاف العلل والفجوات تصبح محرمة على الناس؛ لأنها تفسر بعداوة السلطة ومعارضتها، لذلك انتهينا إلى تكريس التخلف والعجز والتراجع في العملية التعليمية، على جميع المستويات، هذا إضافة إلى ما يشيعه الاستبداد السياسي من المناخ المعطل للطاقت، الطارد للإمكانات، القاتل للإبداع.

إن الاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي هو عدو بطبيعة تكوينه وتسلمه للمعرفة، فالجامعات والمعاهد التقليدية أصبحت معزولة، لا تنتج إلا حفظة للقديم، والأكثر حفظاً هو الأفضل موقعاً ومرتبة، وهي على أحسن الأحوال ومن عقود، أو إن شئت فقل: من قرون طويلة، تشتغل بحفظ وتحقيق المعرفة والاشتغال بنقلها من جيل إلى جيل، وتعجز عن امتلاك القدرة على توظيف المعرفة وإعمالها في واقع الناس؛ والجامعات والمعاهد الحديثة، في معظمها، مرتحنة في المنهج والكتاب

والمدرس واللغة وأنماط التفكير وأنساق المعرفة ونوعيتها لـ (الآخر) وتاريخ (الآخر)، لذلك لم تأت تاريخياً بخير، فهي ما تزال تمثل الإنسان «الكُل» على مولاه.

وإذا كانت الجامعات والمعاهد التقليدية تعاني من العزلة والعقم وغربة الزمان، ويعيش بعضها حالات الغيوبة، فإن الجامعات والمعاهد الحديثة تعاني من غربة المكان والبيئة والمناخ.

وفي كلا الحالتين، يبقى التقليد هو السمة الطاغية على الجامعات عامة، منها من يقلد الماضي دون القدرة على توليد رؤى وحلول للحاضر، ومنها من يقلد (الآخر) ويفتقر إلى رؤية (الذات) ومرجعيتها وقيمها ومعادلتها وإصابتها وأمراضها.

ويكفي أن نلقي نظرة ولو سريعة على المسيرة التعليمية في جامعاتنا لنرى أن الجامعات الشرعية أو الدينية أو التي تولت تدريس معرفة الوحي، على طريقتها، كيف حرمت على طلابها أي لون أو علم مدني غير شرعي، بالمعنى التقليدي، من معارف العقل، بل قل: إنما ألغت العقل، واعتبرت التفكير جريمة تقود إلى الزندقة والإلحاد، وإن العقل مقابل الوحي وليس أداة له (١).

والجامعات الحديثة والمعاصرة وقفت على الطرف المقابل، وعالجت الجمود والتقليد بانحراف أخطر أثراً، بادعاء العلمانية، فحرمت كل ما يمت إلى معارف الوحي بصلة.

لقد كنا، في جامعاتنا الشرعية التقليدية، نرفض كل علم ومعرفة غير العلوم العربية أو الشرعية، فأصبحنا في جامعاتنا العلمانية الحديثة نرفض كل علم ومعرفة غير العلوم العقلية أو التجريبية، ونعتبر معرفة الوحي من الغيبات التي لا علاقة لها بالعلم والمعرفة وحاجة الإنسان.. وما تزال هذه المعادلة الصعبة مستمرة في حياتنا، إلى حد بعيد: «دين بلا علم» يقابله «علم بلا دين»؛ لذلك لم تستطع الجامعات والمعاهد بأنماطها المتعددة أن تسهم بمعاودة إخراج الأمة لتكون بمستوى إسلامها وعصرها.

ولا شك أن الإحساس بهذه الإشكالية، والفشل المريع الذي أثمرته التجارب الذاتية والمنقولة من (الآخر)، بدأ يتنامى في كثير من المواقع الثقافية والفكرية والفردية، وتعدّد له الندوات والمؤتمرات، وتطرح من خلالها إشكالية النهوض بالعملية التعليمية، سواءً على مستوى التعليم الأساس أو التعليم العالي، ويتوسع هذا الإحساس شيئاً فشيئاً إلى درجة يمكن أن نقول معها: إنه بدأ يصل إلى حد الإدراك، ومن ثمّ بدأت الطروحات الثقافية والفلسفية المأمولة، التي تشكل المناخات المطلوبة، أو صناعة البيئة المطلوبة، أو بعبارة أخرى: محاولة تهيئة التعليم، أو العمل على توفير مواصفات الرحم التعليمية المناسبة لتنشئة الأجيال ذات النسب الشرعي.

إن التقدم صوب تفكيك المعادلة الصعبة، التي أسلفنا الحديث عنها، والتفكير بكيفية التعامل معها، ليأتي التعليم منطلقاً من معرفة الوحي وقيمه، كمرجعية ومنطلق وضابط منهجي، ومعتمداً على معرفة العقل وكسبه وتحقيقه في شعب المعرفة المتنوعة، أصبح أمراً لا مندوحة عنه.

فمعرفة الوحي تشكل الإنسان، وتصنع فلسفة العلم، وتحدد هدفه؛ ومعرفة العقل تبدع وسائل الإنسان، وتنمي قدراته، وتؤهله للقيام بمهمة الاستخلاف الإنساني وإقامة العمران؛ وقد لا نحتاج إلى كثير نظر وتفكير لنبصر أن الكثير من المعارف الإنسانية والاجتماعية مرتبطة بفلسفة أصحابها ومرجعياتهم ومنطلقاتهم وتاريخهم الثقافي وعمرهم الحضاري ومشكلاتهم الاجتماعية، وأنها ليست حقائق علمية مجردة وواحدة في كل العالم، بل هي مختلفة حتى في البلد الواحد، والاختصاص الواحد، وأنها ملونة بمرجعياتها ومذاهبها وعقائدها، لدرجة بات بعضهم لا يعتبرها علماً بعد.

لذلك، فنقلها بكل مكوناتها، يشكل استلاباً ثقافياً وتربوياً، وأخطاراً ممتدة تكرر التخلف، وتعطل الطاقات والفاعليات الثقافية، لافتقارها إلى مناخها، وليس ذلك فقط وإنما نعتقد أن العلوم التحريية المجردة هي أيضاً بأشد الحاجة إلى القيم، التي توجهها وتضبط أهدافها، حتى لا تتحول إلى أدوات مدمرة للإنسان نفسه، فتقع في دائرة ما استعاذ منه رسول الله ﷺ بقوله: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ» (أخرجه مسلم).

فمعرفة الوحي هي المؤشر والدليل والموجه والضابط لحركة العقل ومعرفته والدافع لها، وليس المقيد والمانع منها، كما يتوهم أصحاب التدوين المغشوش وأدعياء العلمانية الطاغية، وفصل قيم الدين عن مسيرة العلم.

ويمكن لنا أن نقول، من بعض الوجوه: إن معرفة الوحي، إضافة إلى أنها تقدم فلسفة الحياة ودليل التعامل معها، بكل أنشطتها، هي مصدر لمعرفة الفروض العينية والتكاليف الشرعية التي يناط بها بناء الفرد؛ أما في مجال الفروض الكفائية والاضطلاع بالتكاليف الاجتماعية وتحصيل الاختصاصات والشعب المعرفية المطلوبة لبناء الحياة فتبين معرفة الوحي أنها منوطة بمعرفة العقل وكسبه، حيث اكتفى الوحي باعتبارها، ولم يفصل فيها، وأطلق العقل ليحصلها واعتبر ذلك مصدر ثواب وأجر.

وقد تكون الإشكالية التي نعاني منها تتمثل في غياب الأبعاد الحقيقية لمفهوم فروض الكفائية، وقصرها على تشييع الجنابة والصلاة عليها، الأمر الذي قد يؤدي إلى مغادرة فعاليات الحياة وأنشطتها، مغادرة المجتمعات إلى المقابر، ذلك الفهم الحسير الذي أدى إلى عطالة الأمة وتخلفها وقتل نشاطها، بل تأثيم نشاطها، والانتهاز بما إلى الموت الواقعي، والعجز عن الاضطلاع بمهمة الاستخلاف الإنساني، وتوفير مستلزماتها.

وليس أقل من ذلك خطورة، من أمثلة ونماذج الفهم المعوج والتدوين المغشوش، التوهم أن المسلم إنما خلق للعبادة، بالمفهوم الضيق للعبادة، بمعنى

الصلاة والصوم وبقية الشعائر، وأن الكفار خلقوا لخدمتنا، خلقهم الله للصناعات والزراعات وتحصيل التخصصات العلمية، لاستهلاكنا وخدمتنا؛ دون أن ندري أننا بكل خبراتنا في خدمتهم، وأن خبراتنا وخاماتنا وأموالنا هي السبب في تقدمهم، وقد لا يُستغرب ذلك الفهم من إنسان التخلف، فالتخلف يلف الواقع ويحكمه، وقد ينعكس على تشكيل العقل والفقه وفهم الدين.

لذلك فأول الطريق إلى النهوض العلمي والمعرفي وإصلاح الخلل التعليمي والثقافي يبدأ من استشعار أهمية إحياء الفروض الكفائية، والانطلاق إلى تحصيل المعارف والعلوم المتنوعة، والاستشعار بأن ذلك دين من الدين، وأن الذي يختارها تصبح بالنسبة له فرض عين، وأن الانسحاب منها إلى منابر الوعظ والإرشاد دون مؤهل غشٍّ للدين والدنيا معاً.

هذا إضافة إلى أهمية الانتباه إلى عملية توطين التعليم ومؤسساته والتدبر الواعي لقوله تعالى: ﴿رَسُولًا مِنْهُمْ﴾، والخلوص من الارتكان للمنهج واللغة والكتاب المدرسي والبيئة الثقافية.. وقد يكون المطروح اليوم بشدة، أولاً وقبل كل شيء، عملية توطين الجامعات، التي ما يزال الكثير منها يشكل جزراً مرتحنة لـ (الآخر) في معظمها، لتشكل الحاضن الصحيح لتوطين العلوم.

فالتوطين له أبعاد واسعة وكبيرة ومعقدة، ويتطلب إمكانات واستعدادات ومؤهلات تتطلب جهوداً كبيرة، فهو من الصناعات الثقيلة،

ولا نقول ذلك من باب إشاعة ذهنية الاستحالة، كثرة للعجز والتخلف، وإنما لنحول دون المجازفات، التي يسبق الفعل فيها الفكر، ويسبق العمل النية والرؤية والفلسفة الكاملة وتوفير الأدوات المطلوبة، بحيث تتحول الأمنية إلى إمكانية، فالتوطين ليس جغرافياً ولا لغوياً ولا منهجياً ولا هيئة تعليمية ولا مدرساً ولا كتاباً ولا بحثاً مرتبطاً بالبيئة وحاجة المجتمع فقط، وإنما ذلك كله.

إن التوطين لا يعني النقل من هناك والإلقاء هنا؛ لا يعني الاستيراد والتكديس والتظاهر بالعلم وإنما يعني قيماً، يعني القدرة على الاستنبات والوصول إلى مرحلة معرفة الإفادة من (الآخر) وكيفيةها، فالتوطين والوطن يعني - فيما يعني - اللغة والعقيدة والتقاليد الاجتماعية والتاريخ السياسي والثقافي والمناخ والبيئة والعمر الحضاري والنظر لـ(الآخر)؛ وكيفية الاستفادة من منجزاته، يعني ذلك كله وأكثر، وأي توطين للعلوم يعني اصطباغ العلوم جميعها بهذه الصبغة، في لغته ومنطقه ومرجعياته ومعادلاته الاجتماعية وبيئته ومناخه الثقافي، وإلا كان التعليم كالذي يستورد ثماراً ويعلقها بخيوط على غير أشجارها ليوهم ويتوهم أن أشجاره تثمر.

وهنا قضية، قد يكون إلقاء الأضواء الكاشفة عليها من الأهمية بمكان، وهي أن مفهوم توطين التعليم، لا يعني انحباسه ضمن الحدود الجغرافية للوطن خاصة، ذلك أن ثورة الاتصالات ووسائل الاتصال ألغت الحدود الجغرافية

وحولتها إلى حدود ثقافية وحضارية، وأسقطت المسافات، وقربت طالب العلم من المعلم والعالم والمعلومة، أينما كانت، وأن مجرد الضغط على أحد أزرار «الكمبيوتر»، يأتي بكمية من المعارف، تعتبر من العجب العجائب في شتى أنواع المعرفة، الأمر الذي يذكر بقوله تعالى، حكاية عن الذي عنده علم الكتاب: ﴿أَنَا إِلَٰهِيكَ بِدِي قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ﴾ (النمل: ٤٠) فالإنسان اليوم بات يرى العالم ويسمعه من مكانه، ويستدعي المعلومة حيثما هي من موقعه.

وبذلك أصبح العالم كله وطن للإنسان، رغب أو لم يرغب، لذلك فالدعوة إلى عملية التوطين للعلوم والمعارف لا بد أن يدرك أهلها تلك الأبعاد، ويفكروا ملياً كيف أن التوطين لا بد يحقق ردم فجوة التخلف، والارتقاء بالمواطن إلى مستوى عصره، وذلك بالعمل على إطلاق مواهبه، ورعاية قابلياته، والارتقاء بقدراته، وتشجيع إبداعاته، ليصل إلى مستوى الشراكة الإنسانية، والمساهمة بالمشارك المشترك الإنساني.

وفي اعتقادي أن مفهوم توطيّن التعليم، يعني أن نحقق وسائل التعليم ونهدف مسيرته كلها وتتمحور رحلة البحث العلمي لتكون في خدمة المواطن، وتنتجه إلى معالجة قضايا الوطن ومشكلاته، والانطلاق به من حيث هو، وأن يكون التخطيط للتعليم في ضوء حاجات الوطن والمواطن.

ذلك أن العلوم الإنسانية والاجتماعية إنما توظف للارتقاء بخصائص وصفات الإنسان المواطن، وتعمل على تأصيل وترسيخ مفهوم المواطنة، وتبصّر بوسائل إدراك الظواهر الاجتماعية وكيفية معالجتها، وتمتّن أنسجة العلاقات الاجتماعية، وتؤهل المواطن لكيفية التعاطي مع نفسه ومجتمعه وبيئته ومحيطه و(الآخر) والعالم من حوله.

وأن العلوم التجريبية إنما توظف للارتقاء بأشياء وأدوات المواطن، وتحضّره للدخول في العصر الإلكتروني بمجدارة، ليكون قادراً على بناء العمران، وقيام الحضارة أو المساهمة فيها، ويمكن أن نقول باختصار: المطلوب تهيئة التعليم وإعادة النظر بواقعيته ونوعيته.

وقضية أخرى لا بد من التوقف عندها والنظر في أبعادها، وهي القول: إن الحقيقة العلمية لا وطن لها، وإنما مشترك إنساني، وهذا صحيح إلى حد بعيد، وقد يكون أكثر صحة ودقة في مجال العلوم التجريبية؛ أما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية فالأمر محل النظر، ذلك أن هذه المعارف مشبعة بفلسفات ورؤى أصحابها ومذاهبهم، حتى على مستوى الوطن الواحد -كما أسلفنا- وأن حقيقتها نسبية وقابلة للنقض والإلغاء، فهي نظريات أو وجهات نظر؛ وإن كنا نعتقد أن الحقيقة العلمية في العلوم التجريبية أيضاً وما يصاحبها ليست مجردة ولا محايدة وإنما تحمل ثقافة متحيزها، وتُبدع وتُستخدم لتحقيق أهدافهم.

وحتى إذا سلمنا أن العلم لا وطن له، فإنما ذلك يعني في نظرنا أنه ليس حكراً على شعب أو عرق أو أمة، وإنما يجري ويتحول حيث المناخ والمحاضن المناسب؛ وحتى إذا قلنا: إن العلوم تمثل المشترك الإنساني فأين موقعنا من هذه الشراكة؟

ومن ناحية أخرى، فإننا نرى عملية التوطين ليست أمراً مستحيلاً وإن كان صعباً، وليس العجز والتخلف عضوياً، ذلك أن المبتعثين والمهاجرين من العرب والمسلمين استطاعوا، عندما توفر المناخ المناسب والبيئة الملائمة، أن يبدعوا ويسابقوا ويتفوقوا، وأن المشكلة الأساس إعادة النظر في حاجات الوطن ومواصفات الوطن وتحضيره قبل عملية التوطين.

إن إوطان الاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي أوطان غير صالحة بطبيعتها لتوطين العلوم ولا العلماء، وإنما هي طاردة للعلماء ومعطلة للعقول، تعتبر النور المعرفي عدوها الأول، وتكتفي منه ببعض التظاهرات التي تعتمد الشكل العلمي وتفتقد المضمون المعرفي.

وقد يكون لقضية المبتعثين، أو العقول العلمية المهاجرة، وجه آخر وموقع أساس في عملية التوطين العتيدة، ذلك أن الجسر إلى التوطين يبدأ من إعادة توطين هؤلاء العلماء وتجسير العلاقة بهم، حتى وهم في غير أوطانهم الأصلية وإنما وهم في أوطانهم المختارة؛ لأنهم يمتلكون مرجعيات كامنة في شخصياتهم لا تحتاج إلا إلى إعادة بعث وتأهيل.

وإذا لم تتغير الذهنية ابتداءً، فنتيقن أن المعلومة والمعرفة هي القوة الحقيقية، أو هي القوة المرنة في المجالات جميعاً، التي يشكل عدم تحصيلها حالة التخلف والارتهان المزمّن، وقد لا نستغرب اليوم أنه حتى في المجال الاقتصادي، كيف أصبحت المعرفة والمعلومة هي الرصيد المادي الذي يرقى باقتصاد البلد، ويمنح القيمة لعمليتها، في العالم المعاصر، بدل الذهب والفضة والمعادن الثمينة والقطع الأجنبي.

من هنا ندرك لماذا بدأ دين الله بالكلمة: «في البدء كانت الكلمة»، وأن الدين الخاتم افتتح خطابه بـ﴿أَقْرَأْ﴾، وأن الرسول ﷺ الذي جاء معلماً ومريئاً وهادياً ومبشراً ونذيراً، جاء من داخل الأمة، التي شكلت أنموذج الاقتداء، وأن قصة بدء الرحي تشير بشكل لا يقبل اللبس أن المعرفة والعلم هي مفتاح هذا الدين وسبيل الحضارة الإنسانية، وأن امتناع الرسول ﷺ عن الاستجابة السريعة: «ما أنا بقارئ»، ومعاناته، ومعاودة الوحي الطلب مرة ومرتين وثلاث، مع مرافقة الضم بقوة، الأمر الذي يعني الرأفة والرحمة بالمتعلم، إنما هو لتأكيد أن العلوم والمعرفة هي الطريق إلى هداية الناس، وأن الهداية تبدأ بالمعلومة.

فهل نتدبر، ونستشعر المسؤولية، ونبصر المطلوب؟

وبعد:

فهذا الكتاب، إضافة إلى الندوات التي بدأت تبصر هذا الموقع الخطير، يمكن أن نصنّفه بأنه يشكل رؤية نضيجة ومنفتحة، مستوعبة لأبعاد القضية

المطروحة؛ رؤية علمية وموضوعية، تجاوزت الواقع المتخلف، وانفلتت منه، واستطاعت أن تتجاوز مرحلة الإحساس الذي لا يولد إلا الحماس والانفعال، والذي لا يلبث أن ينتهي، إلى الارتقاء إلى عتبة الإدراك لأبعاد الموضوع ومناقشته والتدليل عليه بشكل علمي موضوعي هادئ.

فالكتاب يمكن أن يشكل خطوة على الطريق الصحيح بعد هذا الضلال الثقافي والتضليل العلمي وتحول جامعاتنا ومعاهدنا لتصبح مقابر أو لتكون محل رجع الصدى، الأمر الذي يكرس العجز والعقم والارتقان لـ(الآخر).

والكتاب يعتبر محاولة لتخليص جامعاتنا ومعاهدنا من حالة العقم والانفصال عن روح الأمة وثقافتها ومعادلتها الاجتماعية، سواءً كانت علمانية تفكر بأوعية (الآخر) ولغته وتحاول تقليده ومحاكاته، تفكر بعقل غيرها، أو كانت شرعية غائبة في الماضي، منفصلة عن واقع الأمة ومشكلاتها، تفكر بمشكلات مضت وانتهى عصرها، وتوفير المناخ المناسب لتوطين العلوم والارتقاء بالجامعات العربية والإسلامية إلى مستوى الشراكة الإنسانية.

ولله الأمر من قبل ومن بعد.

المقدمة

قضية المعرفة والعلوم من القضايا المركزية التي تشغل أهل الفكر والتعليم وأصحاب القرار على غير ما صعيد، ومن الطبيعي أن يكون لهذا الانشغال مسوغاته القوية، لاسيما في مجتمعات ما برحت تعاني من الضعف والتخلف في ميدان أضحى التقدم المعرفي فيه يشكل أحد أهم المقومات الأساس للنهوض.

وفي المجال العربي والإسلامي، حيث المعارف والعلوم التي يتم تداولها في الجامعات والمراكز العلمية هي في الغالب غريبة المنشأ والتكوين، ولم يكن للعرب والمسلمين في صياغاتها الحالية دور يذكر، فإنه من المنطقي أن يثير هذا الأمر عدداً من التساؤلات الجوهرية التي من أهمها:

هل العلوم بطبيعتها، وبغض النظر عن هوية منتجها، ذات طابع مطلق؟

وهل هي تصلح للتعبير عن حقائق الإنسان أينما يكون؟

وهل تنطبق توصيفاتها ومفاهيمها ونظرياتها على المجتمعات على اختلافها؟

وهل يمكن توظيف معطياتها في كل البيئات، وإنزال قوانينها على كل الحالات؟

ثم هل العناصر المعرفية التي تتكون منها العلوم جديدة بإثارة موضوع إعادة بنائها ما بين سياق حضاري وآخر؟
وأخيراً: هل التساؤلات المذكورة تصدق على العلوم كلها، أو تصدق على علوم دون غيرها؟

في البدء، لا بدّ من الإقرار بأن العلم ساء أكان إنسانياً أم طبيعياً، لم يكن منحصرّاً في الكشف «عمّا هو كائن» مادام في حقيقته ينطلق من بعض الفروض المسبقة، أو كان محكوماً في أنشطته ببعض الشروط أو الغايات التي تفرضها الحاجة أو الرغبة أو الأيديولوجيا، ففي الحقيقة إنّ ثمة ما هو سابق على فعل العلم، وثمة ما هو لاحق به، وحيث إنّ السابق واللاحق لا ينفصلان عن حركة العلم، فإنهما يؤثران بالضرورة في عمليات تكوينه، وفي ما يتمخض عن حركته من نتائج ومعطيات.

وإذا كان بعض ما تتشكل منه العلوم هو عابر للمكان والزمان، ويعدّ عند هذا المستوى من «الحقائق المطلقة»، فإنّ البعض الآخر - وهو الأوسع - لا يمثل إلا «حقائق نسبية» إذ لا ينطبق إلا على أماكن وأزمنة معينة، بل قد يفقد صفته العلمية إذا ما أريد إنزاله خارج تلك الحدود المكانية أو الزمانية؛ ناهيك عن أنّ بعض عناصر العلم قد تصطبغ بالأيديولوجيا، والأيديولوجيا - كما هو معروف - ليست «علماء».

لذلك فإنه من غير الصحيح أن يتم التعامل مع علوم الغرب بمنطق النقل المجرد، وأن ينظر إليها وبكل عناصرها على أنها تمثل حقائق مطلقة، فيما هي في حقيقة الأمر ليست كذلك، إذ تحوي ما هو «نسيي» وما هو «آيديولوجي» إلى جانب ما هو «مطلق»، وكل هذا يدعونا إلى التفكير بمشروع التوطين، الذي هو موضوع هذه الدراسة.

والحقيقة أن أي باحث في المجال العربي والإسلامي، وهو يطرق هذا الموضوع لابد له من استحضار ما قد كتب بخصوصه من قبل مفكرين وعلماء عرب ومسلمين نخص بالذكر منهم: مصطفى مشرفة، ومالك ابن نبي، ومحمد باقر الصدر، وعلي شريعتي، وإسماعيل الفاروقي، وحامد ربيع، وعبد الوهاب المسيري، وغيرهم ممن دعا إلى إعادة النظر في المسألة المعرفية وإعادة بناء العلوم.

ولا يمكن هنا إغفال ما قدمه «المعهد العالمي للفكر الإسلامي» في الولايات المتحدة الأمريكية، وفروعه المتعددة في العالم تحت عنوان «إسلامية المعرفة»، وما قد عاجله «مركز دراسات الوحدة العربية» في بيروت عبر بعض بحوثه وندواته التي اتخذت طابعاً توطينياً غطى العديد من المجالات.

وهذا البحث، إذ يهتم بالتوطين في مستوياته الفكرية والجغرافية والاجتماعية، فإنه يركز على معالجة إشكالياته ضمن الإطار الجامعي.

لهذا لابدّ من الإشارة إلى أن الجامعات العربية والإسلامية، التي تأسست في ظل السيطرة الغربية أو بعد الاستقلال، قد وضعت معظم نظمها التعليمية استعارة من النظم الغربية، بل إن أولى مبادرات نقل العلوم - وهي التي جرت قبل ذلك في عهد محمد علي باشا، حاكم مصر -، قد اعتمدت في مشروعها النعري على نواتج العلم الأوربي أكثر من اعتمادها على وسائل إنتاجه، وكان الشغل الشاغل لتلك المبادرة استهلاك النواتج لا توطئها.

واليوم وعلى الرغم من أن التعليم الجامعي في العديد من بلدان العالم العربي والإسلامي قد بلغ عمره عقوداً، وتوسّعت مؤسساته، وتنوعت مخرجاته، إلا أنه لم يغادر دائرة الاستهلاك بعد، وظل يتسم بالضعف، ولم يحز تلك الفاعلية المطلوبة.

وإذا ما استثنينا بعض جوانب التجربتين الماليزية والإيرانية، فما زال التعليم الجامعي العربي والإسلامي يفتقر إلى «الخصوصية المعرفية» و«الإنتاجية العلمية الخاصة» فيما ظلت معظم كوادره لا تقوى على التحكم بالواقع، وما فتئ في ظله الإعداد التربوي والأكاديمي بعيداً عن الربط بين «العلم والفلسفة» و«النظرية والتطبيق» و«المؤسسة والمجتمع»، ولا غرو بعد ذلك أن تعجز مؤسساته عن الاضطلاع بأي دور همضي يمكن أن يشار إليه.

من هنا كان افتتاح هذه الدراسة بالتساؤل حول ظاهرة التكوّن المعرفي الذي أنتج العلوم الحديثة، ومدى ما ينطوي عليه ذلك التكوّن من تحيّر، وهل يبرّر ذلك - في إطار المجال العربي والإسلامي - البحث عن بديل؟

لا شك أنّ التوصل إلى ضرورة البحث عن بديل على هذا الصعيد يلزم منه بالنتيجة التعامل مع العلوم الأجنبية المستحلبة بمنطق التكوين والتوطين.

وتأكيداً لهذا المسألة، ومن أجل فهمها بشكل أعمق، كان لا بدّ من التعرّض إلى الآثار السلبية التي يفرضها غياب التوطين، والتي يمكن تلمّسها في ظواهر: التبعية العلمية والثقافية، والاغتراب، وهجرة العقول، ونشوء النزعة «العلموية» وبروز ظاهرة التكنوقراط.

كما أنّ العمل على توطين العلوم في إطار الجامعات العربية والإسلامية يمكن الشروع فيه عبر مداخل أساسية، في مقدمتها: المناهج التعليمية، والبحوث العلمية، والترجمة والتعريب، وهذا ما تناولته الدراسة بشكل مجمل، مع تقديمها في حقل المناهج التعليمية أنموذجاً تطبيقياً تمثل في توطين مقرر «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي»، كما قدمت في حقل البحث العلمي أنموذجاً تطبيقياً تمثل في توطين بحوث «علم النفس السياسي»، ثم قدمت مقترحاً تدريبياً في حقل ترجمة العلوم وتعريبها على الصعيد الجامعي، بما ينسجم مع منطق التوطين وخدمة مشروعه.

ونظراً لصلة «تكامُل المعرفة» بموضوع التوطين، تعرضت الدراسة أخيراً للتكامل بين العلوم، موضحة أهمية هذا الموضوع، مع نقد النظرة التي تجزئ المعرفة، وتأكيد ضرورة تجاوزها على صعيد المناهج والأنشطة التعليمية.

ولعل من نافلة القول الإشارة إلى أن تشابه أوضاع العلم والتعليم وإشكالياتهما في العالم العربي والإسلامي، هو ما جعل هذه الدراسة تلامس في رؤاها وبدائلها ومقترحاتها ذلك المدى الاجتماعي والجغرافي الواسع الممتد من طنجة إلى جاكرتا.

إنه مدخل للقضية، نرجو أن يشكل توطئة لمن أراد الغوص أو التوسع في موضوعاتها، التي تحتاج إلى جهود كثير من الباحثين.

الفصل الأول

طبيعة المعرفة وإشكاليات التعاطي مع العلوم في المجال العربي والإسلامي

المعرفة بصفاتها فاعلية ذهنية ومنتجاً عقلياً هي من الأمور المركبة، التي يتداخل فيها النسبي بالطلق، والخاص بالعام، والذاتي بالموضوعي والوهم بالحقيقة، والزيف بالصدق، حتى ما يستنبط منها في ضوء النصوص الدينية «الصحيحة» هو ليس بمنأى عن تلك الإشكاليات؛ لهذا تظل المعرفة بمحملها بحاجة إلى المراجعة والتقويم ﴿وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (الإسراء: ٨٥).

وحيث إن المعرفة الوضعية في فضاء تداولها العربي والإسلامي المعاصر تظل معرفة منقولة بمعظمها عن حضارات الآخرين، فإن ذلك سيضيف أسباباً أخرى لإثارة الإشكاليات المذكورة، وهو ما يقوي دعوى ضرورة المراجعة والتقويم.

- إشكالية التكوّن المعرفي والدعوة إلى توطين العلوم:

منذ مطلع الثمانينيات حتى الآن، ينشط جدل، في مجالنا العربي والإسلامي، حول العلوم الإنسانية (الغربية) - التي تتعاطاها ثقافة وتديراً وبحثاً - وما تثيره من إشكاليات «معرفية» و«آيديولوجية» و«تربوية» كان يقود بالضرورة إلى وضع مسألة «موضوعيتها» وتلاؤمها موضع التساؤل والشك الكبير، الأمر الذي أخذ يدفع في الآونة الأخيرة بعدد لا يستهان به من المهتمين - أفراداً ومؤسسات - إلى المراجعة النقدية والبحث عن بديل عربي إسلامي لهذه العلوم.

علوم إنسانية واحدة أم متعددة؟

بادئ ذي بدء، لا بدّ أن نشير - ونحن نقف أمام هذه القضية - إلى أن العلوم الإنسانية الغربية ما تمّضت إلّا على أسس فلسفية مُستَمدة من المدارس «العقلية» و«التجريبية» و«الوظيفية» و«البراغماتية» و«المادية الديالكتيكية»، وهي على المستوى الاجتماعي قد تمخضت عن واقع له آيديولوجيته ونظمه ومؤسساته، فشكل ذلك الواقع إطاراً لانبثاق مفاهيمها ونظرياتها والانشغالات التي تداولها المختصّون في حقولها.

والعلم الإنساني الغربي - خاصّة في تياراته الليبرالية المحافظة - كان أداة لصون البناء الاجتماعي، وتعبيراً عن آيديولوجيته السائدة، سواء في إطار بحوثه الداخلية أو الخارجية .

خذ مثلاً كيف يدرس العالم الغربي مجتمعات الآخرين في آسيا وأفريقيا،
إنه لا يدرسها بموضوعية العالم الطبيعي حين يتناول الظاهرة الطبيعية، ولا في
ضوء الالتزام المحكم بما تمليه المعطيات الحقيقية للواقع المدروس
وظواهره الخاصة، بل تتحكم في حركة بحوثه نزعة «التمركز حول الذات»
(Euro - Centrism) التي تجعل من مقياسه الفكرية ونسقه الحضاري
معيّاراً لقياس الآخرين، وليست الدراسات الاستشرافية والإنثروبولوجية
ونظريات التخلف والتنمية إلا نماذج صارخة لهذا المنهج.

وهذه الحقائق التي تفرضها طبيعة العلوم الإنسانية وظروف تكوينها
والتباسات حقلها لم تعد محلّ جدل كبير، فالكثير من المفكرين والعلماء
والباحثين في الغرب نفسه أقرّ بجانب «اللاموضوعية» فيها، نذكر منهم
- على سبيل المثال لا الحصر - (كارل بوبر) و (ميردال) و (لند)
(جيسون) و (فان دالين)، ناهيك عن أصحاب الاتجاهات الراديكالية.

ومن هنا يمكن القول: إنّ الجذور الفلسفية لهذه العلوم ونشأتها انعكاس
لواقع معيّن؛ ووظيفتها النظرية في سياق بناء اجتماعي، وخدمتها لغايات
اجتماعية، قد جعلتها محكومة باعتبارات معيارية ونفعية وجغرافية، تخرج بها
في أكثر الأحيان عن مفهوم العلم (Science). بمعناه العالمي المحدد المعروف
في حقل العلوم الطبيعية، الأمر الذي أخذ يخلع عليها إقليمية من نوع ما،
دفعت ببعض إلى القول: إنه لا توجد هناك علوم إنسانية اجتماعية واحدة،
بل توجد علوم مختلفة، تتعدد بتعدد الخرائط الاجتماعية والحضارية.

علومنا: أزمة نمو أم أزمة شرعية ؟

ونحن إزاء هذه الإشكالية تتساءل: لماذا العلم السائد في مجالنا العربي والإسلامي لم يتعدّ بعد، في مجاله النظري، الحدود التي تم اكتشافها من قبل «كونت» و «دور كايم» و«سان سيمون» و«باريتو» و«فيبر» و«بارسونز» وحتى «الإمبريقية»، بالنسبة لعلم الاجتماع؛ و«واطسن» و«بافلوف» و«فرويد» و«يونج» و«أدلر» و«بياجيه» و«جون ديوي» و«فرويل» و«بستالونزي»، بالنسبة لعلم النفس والتربية؛ و«دي سوسير» و«جاكسون» و«شومسكي»، بالنسبة لعلم اللسان، وغيرهم من أقطاب العلوم الإنسانية الغربية الأخرى^(١).

وما جدوى استمرارية الاعتماد المطلق على هذه المصادر، ومنحها السيادة على مجالاتنا الأكاديمية والثقافية، مع ما تنطوي عليه مفاهيمها ونظرياتها من مضامين أيديولوجية ومعارية خاصة، ومع ما تمثله في الأصل من واقع آخر له سياقاته ومشاكله واعتباراته المغايرة؟

لا شك أنّ التداول المعرفي، والاعتماد المتبادل في إنجازات العقل، مسالك تقتضيها الحكمة الإنسانية، ويستدعيها البحث في شروط التقدم وحيازته، إلّا أنّه في حالة العلوم الإنسانية الغربية، التي هي نتاج جدلية وعي وواقع محددين، لا يمكن لأكثر مفاهيمها وتنظيراتها ومناهجها أن تكسب

(١) حرشائو الغالي، معوقات التأسيس العلمي للعلوم الإنسانية في الوطن العربي، الوحدة، العدد (٥٠)، الرباط، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م، ص ٢٩.

صفة العمومية والصلاحية، على النحو الذي يدفعنا إلى تبنيها دون مراجعة أو تحفظ، بل إنَّ الجمود عندها لا يمثّل إلا استهلاكاً أو اجتراراً ليس له من معنى غير تحويل هذه العلوم إلى أدوات للاستلاب وتزييف الوعي.

وإذا كانت «اللاموضوعية» في هذه العلوم من منظور النقد الغربي، لا تمثل إلا إشكالية ذات طابع أكاديمي في الغالب، فإنها في إطارنا العربي والإسلامي، تتجاوز هذا البعد، لتثير إشكاليات معرفية وأيديولوجية وتربوية، ذلك أنّ هذه العلوم - ونحن نتداولها ثقافة وتديساً وبحثاً وتطبيقاً - هي في المحصلة النهائية، لا تمثل إلا تكييفاً للعقل العربي والمسلم، وتكييفاً له على نحو يضعف ارتباطه بالهوية، ويلغي عنده اعتبارات الخصوصية، ويدفع به نحو شباك التقليد والتبعية، وتلعب جامعاتنا ومعاهدنا دوراً أساسياً في تشكيل هذه الظاهرة، حين تكثفي بتقديم العروض التجريدية للمفاهيم والنظريات التي تضعها في صلب المناهج التعليمية دون أي نقد يذكر، حتى أنّ وظيفة الكثير من أعضاء الهيئات التدريسية أضحت مجرد إعداد الملخصات المترجمة عمّا كتبه غربيون في هذا الفرع أو ذاك، وتلقينها الطلاب، وكأنّ مضامينها حقائق علمية مطلقة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، وتلك منهجية خطيرة أسهمت كثيراً في تغريب الذهن واصطناع المعرفة المشوهة، وإحداث حالة من الانفصام بين العلم والواقع، ولعلّ هذه النتائج تتجلى على نحو آخر لا يقلّ خطورة عند تطبيق تلك الفروع على صعيد النظم والحياة الاجتماعية العامة.

إنَّ السبب الجوهرى لأزمة العلوم الإنسانية هو الذات العارفة التي لم تعرف نفسها، ولم تستوعب معادلتها الاجتماعية، مثلما لم تستوعب (الآخر)، ولم تدرك أنَّ لعلومه أبعادها الفكرية وخصوصياتها الاجتماعية وحقائقها النسبية، ولهذا كان نقل تلك العلوم والتعاطي معها كمعطى جاهز لم ينتج - عندنا - أية علوم حقيقية.

ومن هنا يصح القول: إنَّ أزمة العلوم الإنسانية - الاجتماعية في مجالنا، ليست أزمة نمو بقدر ما هي أزمة وعي وأزمة شرعية، وبناء على ذلك فإنَّ الدعوة إلى علوم خاصة في المجال العربى الإسلامى هي دعوة ذكية ومشروعة؛ لأنَّ جعل العلم نظاماً معرفياً متداخلاً مع الواقع الاجتماعى ومؤثراً في تاريخيته من شأنه أن يحوِّله إلى قوة فاعلة في مسيرة التغيير^(١).

وهذا ما كنَّا نسلكه بالفعل في إطار الخبرة التاريخية، حيث كانت العلوم العربية والإسلامية غير منفصلة عن المضامين الثقافية للمجتمع، كما كانت تعكس حالة الحوار بين الفكر والواقع، حتى أنَّ العلوم الشرعية البحتة كعلم الأصول والفقه، كانت تعيش هذه الحالة، وما نزعة الاجتهاد، وتعددية المدارس، ومبدأ الاعتراف بمتغيرات الزمان والمكان وتبدُّل الأحوال، إلا دليل على ما نقول.

(١) إبراهيم بدران، مفاهيم العلم في العقلية العربية، المستقبل العربى، العدد ١٦٦، السنة ١١ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨م) ص ٢٧.

إنَّ العقل العربي والإسلامي لم يوصد نوافذه أمام التيارات الفكرية، ولم يُعرض عن العلوم الأجنبية، بل تقابل معها، وتعقلها، وتفاعل معها، واستفاد منها، وأسلم ما يقتضي منها «الأسلمة» ولم تذهله السباحة في روافدها عن اتخاذ الموقف الذي يقتضي تمييزاً بين مستويات الحقيقة المتفاوتة التي كانت تحتويها، ففي مناظرة جرت عام ٣٢٧هـ، بين العالمين العربيين أبي سعيد السمرقاني وأبي بشر القناتي، أثرت إشكالية المطلق والنسي في المنطق اليوناني، على الرغم من أنَّ المنطق هو أقرب ما يكون للرياضيات، فكيف إذن سيكون الاستعداد النقدي للعقل العربي الإسلامي، حين يواجه علوماً كالعلوم الإنسانية الحديثة؟! كالعولمة الحديثة؟! كالعولمة الحديثة؟! كالعولمة الحديثة؟!

– المشهد النقدي ومقومات البديل:

واليوم، ونحن نعيش حالة التراجع، ونفكر بالخروج من المأزق، ونحاول الاجتهاد في البحث عن بديل علمي مناسب، نجد أن المشهد النقدي الراهن قد انتهى إلى اتجاهين رئيسين:

الأول: إصلاح، يسلم بالإنجازات الغربية في الفروع المختلفة للعلوم الإنسانية، ويدعو إلى إقرارها، مع الأخذ بمبدأ التطوير والتكييف الذي يناسب مجالنا الاجتماعي وظروفنا الحضارية.

والثاني: جذري، ينطلق من مبدأ التأسيس والتأسيس، ويدعو إلى إيجاد «العلمية الخاصة»، مع التعامل النقدي مع المعطيات العلمية الغربية، وتقَبُّل ما هو مطلق وإيجابي فيها، دون الاستكفاف عن أي استعارات مفيدة.

ونحن إذ نرى عدم كفاية الاتجاه الأول، لأسباب علمية وتربوية وحضارية، فإن الاتجاه الثاني هو الأجدر بالتبني في إطار من الجهود الفردية والمشاركة، ولا بأس بأن نشير هنا إلى أبرز المقومات التي ينبغي الأخذ بها لبلورة هذا الاتجاه:

أولاً: تطوير الموقف النقدي من العلوم الغربية على النحو الذي يقود إلى امتلاك القدرة على التمييز بين ما هو علمي موضوعي، وبين ما هو قيمي أو أيديولوجي، مع الاستفادة مما توصل إليه علماء الغرب من حقائق ومعارف علمية تتفق نحن وإياهم على موضوعيتها أو إطلاقها، كما نستأنس بالحقائق والمعارف النسبية أو الجزئية التي توصلوا إليها، سواء كانت خاصة بمجتمعاتهم أو غيرها من المجتمعات، ذلك «أنّ العلم الذي يمكن أن يقوم مقام البديل، يجد جزءاً من مادته الأولى الأساسية في العلم الذي يراد تجاوزه».

ثانياً: العكوف المسبق على ترتيب المسلّمات الميتافيزيقية والأفكار القيمية، التي تأخذ صفة الثوابت في إيماننا، واعتبارها الأساس الفلسفي لبنائنا المعرفي^(١).

وهذا المستوى من المعرفة له موضوعيته الخاصة، التي يكتسبها بصفته مستمداً من أهم مصادر المعرفة في الرؤية الإسلامية وهو (الوحي) الذي يقدم المعرفة اليقينية - حين يكون قطعي الصدور قطعي الدلالة.

(١) يشار هنا إلى جهود بعض المفكرين الإسلاميين، والجهود التي يبذلها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن.

ثالثاً: بذل الجهد العلمي المتواصل لاكتشاف الحقائق والمعارف الموضوعية المرتبطة بالفرد والمجتمع في مجالنا العربي الإسلامي، وصياغة النظريات التي تفسّر ظواهره الكلية والجزئية، وذلك من خلال دراسات وبحوث نظرية واستقصائية وحقلية وتجريبية^(١) يمكن استخدامها لمزيد من فهم الواقع، واستنباط قوانينه المطلقة أو النسبية، العامة أو الجزئية، والنظر إلى تلك النظريات والقوانين بصفاتها قواعد أساسية في بنية مشروعنا العلمي الخاص.

رابعاً: استلهم التراث العربي الإسلامي نصّاً وخبرة في بناء بعض المفاهيم والنظريات أو تطويرها، مع ضرورة الحذر من التعامل مع معطياته بمنهجية الاستنساخ التي من شأنها أن تقود إلى حفر «الأفكار الميتة» (التي كانت حية في إطارها التاريخي أو الاجتماعي، ثم فقدت فاعليتها في خضم المتغيرات) - كما يوضح ذلك مالك بن نبي، رحمه الله.

خامساً: الإسهام في اكتشاف الحقائق والمعارف الإنسانية المطلقة، التي لم يتوصل إليها العلم الإنساني المعاصر، وتسجيل أية نتيجة موضوعية دقيقة تتمحور عن ذلك وإضافتها إلى صرح المعرفة العلمية العامة، مع اعتبارها جزءاً لا يتجزأ من منظومتنا العلمية الخاصة.

سادساً: اكتشاف وتطوير مناهج بحثية وأساليب وأدوات نابعة من الواقع، تتناسب مع القضايا والإشكاليات المثارة ضمن هذا الواقع، مع إمكانية الاستفادة من المناهج والأساليب والأدوات الغربية المناسبة.

(١) يشار هنا إلى بعض جهود مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت، وبعض البحوث الجامعية في مصر بوجه خاص.

- إسلامية المعرفة والبديل:

تّمّا تقدم، حيث تبين لك حضور الرؤية الإسلامية في صلب البديل المقترح واستراتيجية دعمه وتطويره، فإنّ ثمة حقيقة أساسية لابدّ أن نشير إليها، وهي: أن ظواهر الخطأ، والمحدودية العقلية، وفقدان اليقين المطلق أمور تلازم الجهد البشري في حقل المعرفة، وتجعل من الحاجة إلى الوحي - بما يقدّمه من يقين معرفي، وإجابات إلهية عن أسئلة الإنسان وملازمات حياته الفردية والاجتماعية - ضرورة حيوية وعلمية في المطلق، مثلما هي ضرورة علمية خاصة في إطار المجتمع، الذي يؤمن بذلك الوحي ومقرراته.

غير أنّ ثمة تحفظاً بهذا الشأن ينبغي مراعاته وهو: أنّ المداخلات الإسلامية في عملية تأصيل العلم وبنائه، ينبغي أن تتم في إطار من الوعي بمقولة: إنّ الإسلام «مذهب لا علم»^(١).

أي أنّه إذا كان بإمكان «المذهبية» الإسلامية أن تنعكس على بعض مسلّمات العلم الأولية وتؤثر في صياغة بعض مفاهيمه وبناء نظرياته الاجتماعية - كما تسمح بذلك الطبيعة المعيارية لبعض أنشطة العلوم الإنسانية - إلا أن ذلك ينبغي أن لا يؤثر في حيادية العملية العلمية بصفقتها بحثاً «منهجياً» في أسباب الظواهر ووصفاً دقيقاً لخصائصها وتحليلاً لعلاقاتها

(١) راجع توضيح ذلك في: محمد باقر الصدر، ماذا تعرف عن الاقتصاد الإسلامي (الكويت: منشورات دار التوحيد، ١٣٨٨هـ).

ورصداً مادياً واجتماعياً لتكراراتها وانتظاماتها، ومن ثم استنباطاً لقوانينها العامة أو النسبية.

إنّ المعيارية (أحكام القيمة وما ينبغي أن يكون) لا يمكن، استبعادها - على خلاف ما يُزعم - عن مكونات العلم الإنساني «فالعلوم التي تظلّ تنطوي على القيمة هي العلوم التي تنطوي موضوعاتها على القيمة» والمنهجية الإسلامية إذ تستوعب المعيارية في بنائها العلمي، تشترط أن تكون هذه المعيارية مقرونة بالموضوعية في تلازم وتوثيق^(١) وبالقدر الذي تسمح به طبيعة الموضوعات الفردية أو الاجتماعية المدروسة من جهة، والإطار الاجتماعي والمرحلة التاريخية التي تنتمي إليها هذه الموضوعات من جهة أخرى، فضلاً عما تسمح به وظيفة الفرع العلمي الذي يدرس تلك الموضوعات، وهذا الشرط منسجم بطبيعته مع المعيارية الإسلامية؛ لأنّ الموضوعية بالمعنى المذكور تتوفر المعلومة الصحيحة، وتحترم الحقيقة، ومن شأنها مساعدة التخطيط والتطبيق على خدمة مقاصد الشريعة وأهداف المجتمع.

وأخيراً يمكن القول - مع كلّ ما قدمناه - إنّ دعوة البديل العلمي في مجالنا العربي والإسلامي تمثل في حقيقتها ظاهرة صحيّة، وإنّ أيّ جهد يصب في اتجاهها ينطوي على قيمة تنويرية، وفعل يسند حركة التغيير، ويخدم في النهاية مشروع النهضة المعاصر الذي بازدهاره يزدهر البديل.

(١) راجع في الموضوع: محمد امزيان، تلازم الموضوعية والمعيارية في الميتودولوجيا الإسلامية، ندوة قضايا المنهجية في الفكر الإسلامي، قسنطينة، الجزائر، ١٩٨٩م.

أما العلوم الطبيعية فهي لا تنحصر من بعض الإشكاليات المثارة في حقل العلوم الإنسانية، ولو على مستوى بعض مسلماتها وأفكارها وغاياتها؛ فأيدولوجياً يمكن أن نتذكر عالم الأحياء المشهور «ليسنكو» في العهد الستاليني حين حاول التوفيق بين النظريات البيولوجية وبين الفلسفة المادية الديالكتيكية؛ وميتافيزيقياً يمكن القول: إنَّ عدداً غير قليل من المفاهيم والتفسيرات العلمية مبني على افتراضات مسبقة وغير تجريبية، فنظرية داروين - مثلاً - على الرغم من تجريبيتها كانت تصدر عن النظرة الميكانيكية التي لا ترى في حركة الوجود إلاَّ حركة آلية وليس من ورائها أية قوة عليا.

ومن ناحية المطلق والنسبي، فإنه مع ثورتي «الكم Quantum» والنسبية «Relativity» يمكن القول: إنَّ كلَّ حقيقة مطلقة في الطبيعة قد تتحول إلى حقيقة نسبية في مرحلة علمية تالية.

أما على مستوى الغايات، فليس بخاف أنَّ بعضاً من معطيات العلوم الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية أخضعت للتحكّيمات السياسية والأغراض النفعية واللاإنسانية أحياناً إلاَّ أنه - مع ذلك - لا يبلغ الإشكال في إطار هذه العلوم حدود الأزمة التي يبلغها في إطار العلوم الإنسانية، نظراً لطبيعة الاختلاف بين هاتين المجموعتين، إذ إنَّ أبرز ما تتميز به العلوم الطبيعية - على الرغم مما ذكرناه - هي الموضوعية واللامعيارية إلى حد كبير، إذ لا تسمح أكثر مفاهيمها ونظرياتها بالتحكم الأيدولوجي أو إدخال عنصر القيمة فيها، ولهذا ترتفع في مجالها نسبة الحقائق التجريبية، على خلاف

العلوم التي مجالها الفرد والمجتمع، حيث لا تمثل الحقائق المنضبطة في مكوناتها إلا القليل، بل يغلب على تلك المكونات البعد الفلسفي والتنظير الفكري والتضمين الأيديولوجي والانحيازات التي يحكمها الاختلاف، على الرغم من ادعاء أصحابها الحياد والموضوعية، وسعيهم لمحاكاة مناهج البحث وأدواته المتبعة في العلوم الطبيعية.

من هنا تبرز إشكالية الموضوعية في العلوم الإنسانية أكثر مما تبرز في حقل العلوم الطبيعية، غير أنه فيما يخصّ التوطين فالإشكالية واحدة في كلا الحقلين، مع تباين وتفصيل سنوضحه بعد حين.

- معنى توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية:

العلوم التي تعتمد عليها الجامعات في المجال العربي والإسلامي هي في عمومها، وبحكم غريبتها، لا تلامس أكثر مشكلات الواقع، ولا تلبي أغلب متطلباته الحقيقية؛ نظراً لكونها تصطبغ بصبغة منتجها الفلسفية والثقافية، ولم تظهر إلا ضمن سياقاته التاريخية، وفي إطار نظمه الاجتماعية، لهذا نجد معظم التدريسيين والباحثين في ظلّها ما هم إلا ناقلون يتعاطون ما تحويه تلك العلوم من مفاهيم ونظريات ومناهج، بطريقة أضحى معها العلم الغربي وكأنه حقائق ثابتة لا تقبل المراجعة أو التعديل.

وتلك إشكالية تصدق بشكل خاص على العلوم الإنسانية، ولا تنجو منها - كما بيّنا - العلوم الطبيعية أو غيرها من العلوم، فيما لا تُراعى عند نقل

التكنولوجيا الاعتبارات الثقافية والبيئية والتنمية الخاصة بالمجتمع العربي أو الإسلامي الذي تُنقل إليه.

إنه حين لا يمكننا النظر إلى العلوم كما لو كانت مجموعة من الأشياء القابلة للتداول عبر كل المجتمعات والحضارات، أفلا يحرك ذلك بالضرورة دعوى إعادة بناء المعرفة وتكوين العلوم بالمعنى الذي يقرّبنا من موضوعه التوطين؟

إن الإجابة عن ذلك تفرض مواجهة سؤال اعتراضى: هل للعلم وطن؟ والإجابة عن هذا السؤال لا بدّ لها أن تبدأ بتوضيح معنى العلم، وما يحمله هذا المعنى من دلالات.

- معنى العلم:

العلم هو: إدراك الكلّي أو المركّب^(١)، والعلم يبحث فيما هو كائن، كما يعنى: تنظيم المعرفة وفقاً لنسق منهجيّ معيّن، وقد يطلق مجازاً على ما يسمّى بـ«المعرفة العلمية»^(٢) التي تعنى بدراسة الظواهر عن طريق الملاحظة والتحليل، ومن خلال «منهج» يناسب طبيعة الموضوع المدروس بقصد الوصول إلى القوانين التي تفسر

(١) الشيخ أكبر بن محمود النجفي، التحفة النظامية في الفروق الاصطلاحية، ط٢ (حيدر آباد: دار المعارف النظامية، ١٣٤٠هـ) ص ٩١.

(٢) أحمد فؤاد باشا، العلوم بنظرة إسلامية، ط١ (القاهرة: دار المعارف، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م) ص ٣٧.

الظواهر، والعلم بهذا المعنى يختلف عن «المعرفة» التي تشمل المعارف العلمية وغير العلمية^(١).

وفي التعريفات للجرجاني: العلم هو: الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، أو هو إدراك الشيء على ما هو عليه^(٢). «والعلم» في القرآن - كما جاء في «المفردات» للأصفهاني هو: «معرفة الأشياء على حقيقتها»^(٣)، والتحديد الأخير يحمل المعنى الموضوعي للعلم، سواء أكان العلم إنسانياً أم طبيعياً.

ولا شك أن أكمل صورة للعلم هي عندما توصف الأشياء والظواهر على صورتها الحقيقية، علماً بأنّ العقل الحديث لم يعد يحرص العلم بالوقائع التي يمكن إخضاعها مباشرة للتجربة، إنما صار يرى أن أية «قرينة منطقية» حتى مع استنادها إلى تجارب ومشاهدات غير مباشرة قد تشكل «حقيقة علمية» بالدرجة نفسها التي تصبح فيها الحقائق المشهودة عن طريق مباشر حقائق علمية^(٤).

(١) انظر مادة «علم» في الموسوعة الاشتراكية، وضع عدد من الأساتذة العرب، للقاهرة، بدون تاريخ؛ مادة «معرفة» في الموسوعة الفلسفية، وضع عدد من الأكاديميين السوفيت، بإشراف م. روزنتال وب. بولين، ترجمة سمير كرم (بيروت: دار الطليعة، ١٩٧٤م) ص ٤٦٨.

(٢) راجع: نصر محمد عارف، نظريات التنمية السياسية المعاصرة، ط ٢ (الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤م) ص ٨٩.

(٣) أورده: علي عيسى عثمان، التراث وتحديات العصر في الوطن العربي، ندوة مركز دراسات الوحدة العربية، ط ١، بيروت، ١٩٨٧م، ص ١٨١.

(٤) راجع: وحيد الدين خان، الدين في مواجهة العلم، ترجمة ظفر الإسلام خان، مراجعة عبد الحليم عويس، ط ٢ (القاهرة: المختار الإسلامي، ١٩٧٣م) ص ١٢-١٣.

وإجمالاً يمكن تعريف العلم بالمعرفة العقلية المنضبطة والمترابطة، التي تكشف عن قوانين الإنسان والواقع والطبيعة والأشياء واطرادات السنن المادية وغير المادية، بما يساعد على فهم الظواهر والمشكلات، والتنبؤ بما يترتب على ذلك من معطيات أو نتائج.

والعلم بما هو سعي للبرهنة واستنباط القوانين يمثل ولا شك فاعلية ذهنية ونشاطاً عقلياً ممتازاً، إلا أنه لا يعدّ المعيار الوحيد للكشف عن الحقيقة، كما ليست أداته البرهانية تمثل النمط الوحيد للمعقولة، فالعلم قد ينشئ قواعد أو قوانين ولكنه لا ينشئ معنى؛ لأنّ المعنى ينبجس بالتأمل والحدس^(١).

وإذا كان الحديث عن «العلم» من الناحية العملية ينصرف إلى الحقائق التي تعبّر عن العلاقات الموضوعية التي تحكم الوجود الإنساني أو الفيزيقي، والتي يستحصل عليها عن طريق الجماعة العلمية عبر مناهج وأدوات ووسائل مختلفة، فلا شك أنه بهذا المعنى ينصرف إلى الجهد الذي يسعى إلى الربط بين الأسباب والمسببات، ويعمل على كشف العوامل المتضافرة التي تصنع الظاهرة لتستنبط بعد ذلك «المبادئ» وتوضع «النظريات» وتصاغ «المفاهيم» في إطار ما يسمى بـ«القوانين» و«التعميمات» العلمية.

غير أن أنشطة العلوم لا تقتصر على هذا المستوى العياني، الذي يعبر عمّا هو كائن، بل تمتدّ إلى المستوى الذي يسبق النشاط العلمي للعلم،

(١) علي حرب، مدخلات، ص ٣٢-٣٣.

والذي يتضمن جملة «المسلّمات» العقيدية والفلسفية غير التجريبية المتصلة بالكون والإنسان والوجود، والتي تعبّر بطبيعتها عن نمط الرؤى والقيم والتحيزات، وهذا المستوى هو ما نسميه بـ«ما قبل العلم».

كما تتضمن مستوى آخر يعقب النشاط العلمي، ويتمثّل بتوظيفات نتائج العلوم ومعطياتها وفقاً للأهداف والغايات، التي تحددها المصالح أو الآيديولوجيات، وهذا المستوى هو ما نسميه بـ«ما بعد العلم».

والحقيقة أنّ كلا المستويين: ما قبل العلم، وما بعد العلم يتداخلان ويتكاملان بنحو أو بآخر في بناء هيكليّة الأنشطة العلمية وتحديد منطلقاتها ووسائلها وإجراءاتها لمعالجة ما ينبغي أن يكون.

لهذا نقول: إنّ السيطرة على العلم وتوجيهه، سواء في مرحلة «ما قبل العلم» أو في مرحلة «ما بعد العلم»، تقتضي بالضرورة تبني «منهج معرفي» يصبغ حركة العلم -إنسانياً كان أو طبيعياً- ويوجهها على النحو الذي يمنح تلك الحركة الهوية الفكرية والطابع الخاص.

كما تظلّ البيئة، وحقائق الواقع الإنساني والاجتماعي والمادي والتنموي والحضاري مصادر لإنتاج القوانين «النسبية» التي هي بالضرورة موطّرة بإطار جغرافي أو حضاريّ محدد.

لذلك نقول: إنّ توطین العلوم لابد أن يأخذ ثلاثة جوانب:

الأول: فكري، يتمثل بالرؤى الفلسفية والعقيدية والثقافية الخاصة بالمجتمع، والتي يعالجها بعض المهتمين - في المجال العربي الإسلامي - تحت عنوان: «إسلامية المعرفة».

الثاني: واقعي بيثوي، يتصل بالأبعاد الجغرافية والاجتماعية والبيئية، التي تستلزم وفاقاً فيما بين العلم والاشتراطات الموضوعية والتنمية للواقع.

الثالث: سني، يعمل على التمييز بين «الحقائق والسنن النسبية» و«الحقائق والسنن المطلقة» في معارف الآخرين، كما يعمل على اكتشاف الحقائق والسنن المحلية التي تمنح التوطين أبرز سماته وخصوصياته^(١).

والواقع إن فكرة التوطين بجوانبها المذكورة ظلت بعيدة عن الوعي الجامعي، ولم تنل أيّ اهتمام يذكر، حتى في ظل جامعات الدول التي تخالف السياسات الغربية، ولعل مرد ذلك إلى أن هذه الدول لم تطرح اختلافها مع الغرب إلا على الصعيدين السياسي والاقتصادي، ولم تكن تنظر إليه من منظور معرفي وحضاري شامل.

لذا نقول: إن من شروط التوطين الأساسية توفير حالات الانسجام فيما بين العلم والفلسفة من جهة، وفيما بين العلم والمجتمع من جهة ثانية، وفيما بين العلم والبيئة من جهة ثالثة، وذلك ضمن سياقات النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه الناقل، وبحسب ما يتبناه من أهداف خاصة، حتى يمكن وفقاً لذلك تحويل التعامل مع العلوم والتكنولوجيا من حالة من حالات النقل المجرد إلى حالات من الاستيعاب والاستنبات فالإبداع.

(١) للمزيد راجع للمؤلف: الغرب ودلالة الآخر، أفريقياً ثمونجاً، الطبعة الأولى، سلسلة كتاب الأمة، العدد (٩٦)، (الدوحة: مركز البحوث والدراسات، ١٤٢٤هـ) ص ٦٩-٧٠، ص ٨٠-٨٢.

- الظواهر السلبية لغياب توطين العلوم والتكنولوجيا

في المجال العربي والإسلامي:

إنّ الدعوة إلى توطين العلوم والتكنولوجيا في المجال العربي والإسلامي ستوضح أهميتها أكثر إذا ما علمنا أنّ ثمة ظواهر سلبية يكرسها النقل الذي لا يخضع إلى التأصيل أو الاستنبات أو التطوير الخاص، ومن أبرز تلك الظواهر:

١- التبعية العلمية والثقافية: ليست دعوى توطين العلوم تعني: القطعية مع (الآخر) أو الاستنكاف عن الأخذ عنه، إلا أنّ ثمة تحفظاً يسجل على استجلاب المفاهيم والنظم، والنماذج والمقولات حين يتم دونما تساؤل عن مدى ملائمة ذلك لسياقات الواقع والبيئة المحلية.

وأساس هذا التحفظ هو: أنّ النقل بالنحو المذكور لا يمكنه أن ينتج معرفة حقيقية، ولا يولّد علماً يلتحم بالواقع أو يعبر عنه، لذلك ليس لهذا الهوس المتصاعد في المجال العربي والإسلامي نحو بحارة نظم التعليم الأجنبية من تفسير سوى التبعية التي أثبتت من جديد إنها لم تُحدث على الصعيد العلمي والتربوي أية نقلة نوعية، ولم تنتج حتى الآن أي شيء ذي قيمة، حتى بيوت الخبرة التي أضحت مرجعاً في التأسيس والتطوير لم تفعل شيئاً، بل لعلها كرسّت التبعية التي أصبح يتراجع خلالها الفهم السليم لطبيعة العملية التعليمية وخصوصياتها التربوية، ومصادق ذلك هذا الانخراط - من

غير ما تبصّر - في بعض التوجهات التعليمية المعولمة، أو الإعراض عن المناهج الإسلامية، أو ترايد الميل نحو التخلّي عن اللغة القومية، حتى على مستوى تدريس الأدب العربي عند بعض الجامعات المستحدثة.

من جهة أخرى فإنّ التبعية في جانبها التكنولوجي أضحت تمحو الكثير من أنماط الحياة المحلية، كما أمسى في ظلها الكثير من الأدوات والأساليب التقليدية يتوارى ويفقد ما كان يؤدّيه من وظائف حيوية، حتى ليتمكن القول: إنّ الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا الأجنبية قد عمّق ظاهرة الاستلاب، وأخذ يدفع باتجاه الاستقالة عن كثير من مظاهر الخصوصية.

ولا شك أن القوى العالمية - المهيمنة منذ عصر الاستعمار حتى عصر العولمة - تعمل بشكل أو آخر على تكريس هذه الحالة، وهي تنظر إلى عالم ما وراء البحار وفقاً لنظرية التبعية ومبدأ تقسيم العمل بين المركز والأطراف. إنّ التعليم الجامعي في المجال العربي والإسلامي ما برح في قلب تلك

المعادلات، وهو منخرط - ربما عن وعي - في سياقات ذلك الاستبعاد.

٢- الاغتراب الثقافي والعلمي: إنّ التعاطي مع علوم (الآخر) معرفة ومناهج وبحوثاً على نحو نقلي أفرز في المجال العربي والإسلامي طبقة من المتخصصين تعيش حالة من الرطانة العلمية والانقصام الثقافي والاجتماعي، وقد كان لنهاي هؤلاء مع أفكار الغرب ومناهجه وتجاربهم، أن وجدوا أنفسهم في موقف غريب، فلا هم قادرون على فهم مجتمعاتهم فهماً صحيحاً، ولا هم قادرون على توظيف ما قد تلقوه من معارف على نحو

فقال، فكثير من المعارف التي يحملونها لا تتلاءم مع المتطلبات الحقيقية للواقع، حتى أن هذا الأمر كثيراً ما كان يضعهم في حالة من البطالة المقنعة . وإذا استطاع بعض من هؤلاء استثمار معارفه في الداخل، فعادة ما يقع ذلك في إطار العواصم الكبرى المتأثرة بنمط وأساليب المعيشة الغربية، غير أن هذا الوضع قد ينتج بدوره، اغتراباً من نوع آخر يمكن تسميته بالاغتراب الداخلي^(١).

ولعلّ لنظام البعثات دوره في توسيع هذه الظاهرة، إذ حينما تضع الوزارات والجهات المعنية قائمة التخصصات المستهدفة، فالقائمة لا توضع في أكثر الأحيان وفقاً لمنطق الأولويات، حتى يدفع بالطلاب باتجاه حقول أو فروع دراسية قد لا يستفيد منها المجتمع كثيراً، لذلك يعود هؤلاء بعد التخرج وهم لا يجدون المناخ الداخلي المناسب لاستيعاب ما تعلموه. وفي الحالة التي يمكن لبعضهم استثمار ما قد تعلمه، نجد أن ما يحمله من مناهج في التفكير أو من اتجاهات في العلم أو العمل قد لا ينسجم في كثير من الأحوال مع ماتقتضيه عمليات التغيير والإصلاح الداخلية، لاسيما حين تنصب انشغالاته على مشاكل جزئية أو عرضية، ولا تتوجه نحو معالجة المشاكل البنوية والحقيقية.

(١) حامد إبراهيم الموصلي، تأملات في التكنولوجيا والتنمية من منظور حضاري، ضمن: إشكالية التحيز، رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، ط٢ (فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م) ١/٧٦٥.

إنه يجب أن نعرف أن الطبيب أو البيولوجي أو المهندس أو عالم الاجتماع في الغرب لا يدرس «علماً مجرداً» وعابراً للثقافات والبيئات، بل يدرس العلم في إطار من الرؤى الفلسفية والاتجاهات الثقافية والحضارية الخاصة، لهذا فالطالب العربي والمسلم المتخرج من هناك، يعود وقد سكنت لاوعيه تلك المؤثرات الفكرية والثقافية، وقد أصبح الكثير مما قد يقدمه من أفكار أو بحوث صدى لما تعلمه أو امتداداً لبحوث جرت هناك، أو تفصيلاً لبعض جوانبها، ولا غرابة بعد ذلك أن يتحول بعض من هؤلاء إلى دليل لمنتجات الغرب، فكرية كانت أو مادية.

أما بالنسبة إلى التعليم التكنولوجي الذي يتم تلقيه في الخارج، فحين لا يجد له الأرضية العلمية أو الفنية أو المؤسسية التي تستوعبه في الداخل، أو لم يكن في الوسع تكيفه وفقاً لمرحلة المجتمع وإمكانياته، فإنه يتحول إلى مجرد عنوان أكاديمي أو خيرة معلقة ليس لها من سياق.

٣- هجرة العقول: إن أحد الأسباب (*) التي تدعو أصحاب العقول والتخصصات من العرب والمسلمين إلى الهجرة هو فقدان الصلة بين تخصصاتهم وحاجات المجتمع، أو عدم قدرة المؤسسات الداخلية على استيعاب تلك التخصصات.

(*) هناك أسباب أخرى لهذه الظاهرة منها: ضعف الإطار المؤسسي الذي يمكن من خلاله استيعاب العلماء والمبدعين، وعدم وجود الحوافز المادية والمعيشية والتشجيعية، وتحصار الحرية الأكاديمية، فضلاً عن القهر السياسي واتسداد أفق الحرية.

والحقيقة: أن منشأ هذه الظاهرة طبيعة التعلم المحلي، الذي يُقدم خلاله المناهج والنظم بمعزل عن الحاجات الاجتماعية والتنموية، والأمر يتفاقم مع من يتلقى علومه في الخارج حين لا يجد عند عودته المجال التوظيفي المناسب، مما قد يضطره إلى تغيير تخصصه أو التفكير بالهجرة إلى الخارج، ولعل تلقي العلوم باللغة الأجنبية -وهو يوجد حواجز لغوية ومفاهيمية، ويحول دون التواصل والتوصيل- قد يعمق من تلك الحالات، ومن الدراسات ما أثبتت العلاقة بين ظاهرة الهجرة ولغة التخصص، حيث المتعلم بلغة أجنبية كثيراً ما يجد نفسه مدفوعاً للبحث عن عمل في المجتمعات الصناعية التي يمكنه التكيف معها^(١) لغوياً وفنياً.

ولا ينفي هذه الحقيقة أن كثيراً من الجامعات ومراكز العمل قد أوضحت تفضل خريجي الجامعات الأجنبية، لاسيما مع تصاعد وتيرة العولمة واتساعها في العديد من البلدان العربية والإسلامية.

أخيراً، لا بد أن نشير إلى أن البلدان الأجنبية التي تستقبل ذوي الاختصاصات العالية من العرب والمسلمين هي المستفيد الأكبر من ذلك، فيما تخسر البلدان العربية والإسلامية الكثير من الخبرات والطاقات التي كان بالإمكان تكييفها وتوظيفها لخدمة الداخل الذي هو بأمرس الحاجة إليها.

(١) راجع: عيد الله بوبطنة، قنطاط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠م، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ص ٩٢٥ وما بعدها؛ فطر: رضا بوكراخ، هجرة الأدمغة العربية والاعترااب الثقافي، للمستقبل العربي، العدد (٥)، ١٩٨٠م، ص ٢٠.

لذلك بات من الضروري التوعية على أهمية توطين المعرفة والعلوم والتكنولوجيا، وسدّ المنافذ التي يتسرب منها العلماء، وإزالة الأسباب التي تدفع بذوي الاختصاص إلى الهجرة بعيداً عن الأوطان.

٤- نشوء النزعة العلموية «Scientism» وبروز ظاهرة التكنوقراط: ثمة اعتقاد تمّ الترويج له كثيراً، هو أن العلم بمنزعه التجريبي يملك من القدرات ما يجعله الحل الوحيد لكل المشاكل، وقد تربّت أجيال في العالم العربي والإسلامي تحت ظل هذا المعتقد، حتى أضحت الجامعات والمراكز العلمية تتعامل مع العلوم والتكنولوجيا الأجنبية وكأنها تحمل سمات قدسية، دون وعي حقيقة ما تنطوي عليه من «أبعاد ثقافية» و«خصوصيات جغرافية» و«نسيبات معرفية»، وهذا ما غذى نزعة المحاكاة وأنعش حالة التسليم بمناهج الغرب واتجاهاته، ثم التهافت على ما تنتجه جامعاته ومعامله من معطيات، ناهيك عن أنّ القفز إلى نهايات العلوم ليس هو السبيل المفضي إلى تأسيس العلم وبناء النهضة الحقيقية.

لقد ولدت هذه النزعة حالة من التعاطي مع العلم الجاهز ومنتجاته، حتى باتت النخبة المتخصصة ترى أنّ الوسيلة الوحيدة للتقدم هي بتداول «أرقى» و«أحدث» النظريات والمناهج، دون أيّ تساؤل عما تنطوي عليه تلك النظريات والمناهج من أسس فلسفية^(١)، كما بات التعاطي مع معطيات

(١) إبراهيم بدران: حول مفاهيم العلم في العقلية العربية، المستقبل العربي، العدد (١٦)، السنة (١١)، ١٩٨٨م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٥.

العلوم، سواء في مجالات التدريس أو البحث أو التطبيق، كما لو كانت أجهزة جديرة بالاستخدام بشكل لا تحتاج معه إلى أية مراجعة أو تقويم، وتلك نزعة خطيرة على الصعيدين الفكري والتربوي.

لقد اقترن هذا المنزع بالذهنية التخصصية، التي اعتادت وضع الفواصل بين العلوم، وكانت تلك سمة من سمات «التكنوقراط»، الجماعات التي تحسن التساؤل عن الشيء كيف يكون، ولا تتساءل لم هو، وتجيد الخوض في الوسائل، ولا تشغلها مسألة الغايات^(١).

إنَّ التخصص الضيق المنعزل إذ يشجع على القطيعة بين وجهات النظر الفيزيائية والإنسانية، ويعمل على تمزيق الرؤية الثقافية، وهميش دور السياسة العامة، فإنه يجعل العلم وكأنه غير معنيٍّ بأحكام القيمة، وهذا مؤداه إفقاد الحركة العلمية نظرتها التكاملية ومغزاها الحضاري.

يجب توضيح أنه إذا كان من غايات العلم الغربي السيطرة على الطبيعة، وتوفير الرفاهية المادية والمعيشية، وتحقيق السيادة وبسط النفوذ، فإن العلم في منظورة الإسلامى يستهدف أساساً عمارة الأرض، واستجلاء القدرات الإلهية والحكمة العلوية في إدارة هذا الوجود، يقول تعالى:

﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: ٢٨).

(١) روحية غارودي، التربية وأزمة القيم، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٢)، ١٩٨٣م، ص ٤٨.

لهذا فتوطين العلوم الذي نحن بصدده يعني فيما يعنيه: عدم التسليم بمقولة: إنّ العلم الحديث هو كلّ شيء، وإنه قادر على كل شيء، فالعلم - كما قيل - تنظيم المعرفة لا تنظيم العالم، ومن المبالغة النظر إلى أنموذجه التجريبي على أنه أساس التفكير، ومصدر الحقيقة، ومنتج المعنى.

إنّ وظيفة العلم الأولى قراءة صفحات الوجود، ووصف علائق أجزائه وانتظام مفرداته، وليس صياغة المعنى الذي هو أمر متروك لمن يمتلك الرؤى الكلية، سواء كان من أهل الفلسفة أو من أصحاب الأديان^(١).

- حقول التوطين في الجامعات العربية والإسلامية:

بعد أن عرفنا بأنّ يحمل العلوم التي تتداولها الجامعات العربية والإسلامية ليست نابعة من الداخل، ولم تشكل تحت أسقف المجال الثقافي الممتد من طنجة إلى جاكرتا، لذلك فإنّ العمل على توطينها على قاعدة بناء العلمية الخاصة يمثل الأساس الذي يمكنه أن يوفر فرص تملك العلم وإنتاجه، من هنا علينا أن نتعرّف الحقول العلمية التي يمكن أن يشملها التوطين، وأن نبحث في الإجراءات المعرفية التي يمكن اعتمادها في ذلك:

(١) الطيب بو عزة، العلم الحديث وأزمة المعنى والعلاقة بالدين، الحياة، لندن، في ٢٠٠٧/٥/٢٦ م.

أ- حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية:

إنَّ العلوم الإنسانية بوصفها أداة لاستنطاق الواقع، والكشف عن ظواهره، ومعالجة إشكالياته، لا يمكنها أن تكون موضوعية تمام الموضوعية، وحيادية تمام الحياد، ما دامت تنطلق من رؤى مسبقه أو تصورات لا صلة لها بالتحريب أو الواقع الموضوعي أو الملموس، وهذا يعني: أنَّ النشاط العلمي لا يعمل دائماً وفقاً لمعطيات ما هو كائن، بل قد يستصحب معه أفكاراً ومسلّمات قبلية تمثل «ما قبل العلم» أو ما يسمّيه آخرون «ميتافيزيقيا العلم» وهو مستوى يؤثّر ولا شك في صياغة بعض مفاهيم العلم وفي تكوين بعض نظرياته واتجاهاته.

فمسلّمة كمسلّمة أنَّ الوجود يسير بشكل آليّ، قد انعكست على العديد من الدراسات، كالدراسات التنموية، ونظريات التعلّم، وبعض الأفكار السيكلوجية كفكرة اللاوعي الجمعي عند «يونيغ» وعقدة النقص عند «أدلر»، وبعض أفكار «فرويد» الجنسية، وغيرها، مع أنَّ المسلمة المذكورة هي افتراض ليس له من أساس.

كما أنَّ مسلّمة الطبيعة الحيوانية للإنسان، كثيراً ما تجدد انعكاسها على العديد من الأفكار والنظريات التي تحتويها الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الغرب.

ومن جهة أخرى نجد أنَّ النشاط العلمي كثيراً ما يختار موضوعاته ومناهجه بناء على غايات تحكمها الرغبة، أو تسوق إليها المصالح

أو التصورات المنبثقة عن أيديولوجيات، كما يخضع هذا النشاط لأشكال من التحكم ليوفر «ضبطاً اجتماعياً» أو «هندسة اجتماعية» أو «خدمة اجتماعية»، وهذا كله يندرج ضمن مرحلة «ما بعد العلم» التي لا تعدّ جزءاً من العمل العلمي البحت.

من هنا تثير تمفصلات النشاط العلمي - الذي يتمّ على هذا النحو - عدداً من التساؤلات المتعلقة بالمنابع الفكرية لانبثاق «المسلّمات» وإنتاج «المفاهيم» والذهنية التي تقف وراء نمط «الفهم» واتجاهات «التحليل» و«التفسير» وصياغة «المبادئ» و«النظريات» وإجراءات «الضبط» و«التحكم»، وتحت ظلّ أيّ من المؤثرات يتمّ كل ذلك، ولأيّ من الأغراض؟

كلّ ذلك يجعلنا نوّكّد أنّ الفلسفة والأفكار القبلية، وما تفرضه المصالح والأيديولوجيات، تمثل عناصر أساسية في بناء العلم وتكوينه، الأمر الذي يدفعنا إلى اتخاذ موقف متحفّظ إزاء ما تنطوي عليه العلوم السائدة من مسلّمات أو نظريات أو غايات قد لا تتفق مع ما نؤمن به أو نتصوره أو نهدف إليه.

من هنا، لابدّ في حالة نقل العلم من ممارسة النقد وإجراء التصفية والتقويم لمضامين ذلك العلم، قبل تبنيها أو إدراجها في مجالات التعليم أو التطبيق.

- العلوم الإنسانية بين الحقائق المطلقة والحقائق النسبية:

إضافة إلى وجود العناصر الفلسفية والتحكمات الأيديولوجية في العلوم، ثمة حقائق ينطوي عليها العلم وهي تأخذ مستويين: مطلق ونسبي، فالحقائق المطلقة هي السنن والاطرادات التي تحكم الوجود في كل زمان ومكان، وميزة هذه الحقائق: الموضوعية، والعمومية، والتشكل المنفصل عن العقل الأيديولوجي أو الأفكار التحكمية، وهي تمثل سنن الله التي لا تحوّل لها ﴿وَلَنْ يَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا﴾ (فاطر: ٤٣). وقد يُعبر عن هذا المستوى كلّ ما يُقطع به ديناً، أو ما يُجمع عليه علماء، وتظل الحقائق العلمية المطلقة تحمل صفة الإطلاق، ما لم تظهر حقائق أخرى تنزع عنها هذه الصفة بنحو أو بآخر^(١).

وإذا كان النصّ الديني القطعي، وروداً ودلالةً، يشكل وفق المنظور الإسلامي أحد أهم مصادر هذه الحقائق، فالخبرة البشرية المتراكمة، كما البحث العلمي، يمثلان مصادر أخرى لإثبات تلك الحقائق أو إنتاجها.

(١) حتى الحقيقة المطلقة كثيراً ما يعبر عنها بعبارات نسبية:

- للمزيد حول الحقيقة المطلقة والحقيقة النسبية راجع فؤاد زكريا، التفكير العلمي (الكويت: منشورات ذات السلاسل، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م) ص ٢٤-٢٥؛ بل إنّ النظرية النسبية وقاعدة الميكانيكا الكمية (الكوانتم) قد أوصلت العلماء إلى الاعتراف بأن العلم عموماً لا يعطي غير معرفة جزئية وليس بوسعه الكشف عن الحقيقة كاملة؛ راجع في ذلك: وحيد الدين خان، الدين في مواجهة العلم، مرجع سابق، ص ٢٤.

وعلى مستوى آخر هناك حقائق لا تكتسب صحتها إلا ضمن إطار اجتماعي أو حضاري معين، وتفقد صفتها كحقائق موضوعية إذا ما خرجت عن ذلك الإطار، وتلك هي طبيعة «الحقائق النسبية»، لذلك لا يصح تنزيل هذه الحقائق، وهي تعبر عن واقع معين، على واقع آخر مغاير.

والعلوم الإنسانية الغربية بطبيعتها لا تمثل بجميع عناصرها حقائق مطلقة، نظراً لكونها نشأت عبر جدلية الوعي والواقع، وكان انبثاقها يمثل صدى للتفاعلات الاجتماعية والبيئية الخاصة، لهذا تحتل الحقائق النسبية المساحة الأوسع في تكوين تلك العلوم.

فعلم الاجتماع - مثلاً - هو في حقيقته وليد شرعي للثورة الأوروبية، وبخاصة الثورة الفرنسية، وقد جاء مع «كونت» بمثابة تفكير في الاختلالات البنوية التي عرفها المجتمع الفرنسي، ومحاولة للحد من فوضى ما بعد الثورة، الأمر الذي جعل منه علماً «نسبياً» مرتبطاً بنشوء الدولة القومية^(١).

كذلك الحال بالنسبة لعلم السياسة، حيث تتجلى حقائقه النسبية في العديد من المفاهيم والنظريات مثل: «الحرية» و«القوة» و«السلطة» و«الأغلبية والأقلية» و«جماعات الضغط» وغير ذلك من المصطلحات، التي تمثل مدركات النسق المعرفي لعلم السياسة في تقاليده الأوروبية.

إن النسبية المعرفية قد تؤثر في صيغة العلم حتى في إطار المجتمع الذي ينتمي إلى حضارة واحدة، فمثلاً «علم اجتماع التربية الجديد» اختلف في أمريكا عنه

(١) هيئة التحرير، شروط إمكان علوم اجتماعية عربية، الوحدة، العدد (٥)، السنة (٥)، الرباط، ١٩٨٨م-١٤٠٩هـ، ص ٢-٣.

في إنجلترا، حيث اتجه الأول مدفوعاً بأنموذج «الصراع» نتيجة للظروف التي مرت بها الولايات المتحدة الأمريكية أثناء سباقها الفضائي مع الاتحاد السوفيتي وحررها في فيتنام، وما شهدته من ثورات الشباب الجامح في الستينيات، بينما تحرك العلم المذكور في الساحة الأخرى مدفوعاً بأنموذج «التفسير» متأثراً بـ«علم اجتماع المعرفة» وبالمناخ الفلسفي السائد لدى الإنجليز^(١).

إذن فباختلاف ما تنطوي عليه العلوم الإنسانية والاجتماعية من منطلقات ومفاهيم ونظريات، وما تعبر عنه من حقائق وفقاً لاختلاف الجماعات والجغرافيات، فإن العلم الإنساني والاجتماعي بهذا المعنى ليس واحداً، بل هو علوم متعددة: أمريكية، وصينية، وعربية، وغيرها.

وهذا ما يستدعينا - ونحن في إطار المجال العربي والإسلامي - التوقف عند التعامل مع تلك العلوم، فلا نتعامل معها إلا على مبدأ التمييز بين ما هو علمي وما هو أيديولوجي، وما هو مطلق وما هو نسبي، وإلا فبدون ذلك ستشوه المعرفة، ولا يمكن الاستدلال على طريقها الصحيح.

لهذا وبالعودة إلى ما يُدرس في الجامعات العربية والإسلامية لا يسعنا إلا القول: إنه ليس كل ما ننقله من مقولات ومفاهيم ونظريات يصلح أداة للتفسير في إطار مجالنا العربي والإسلامي، فما انبثق عن رؤى معاصرة، أو تشكّل صدى لواقع آخر، أو خدمة لسياق اجتماعي غير السياق الذي نعيش فيه، لا يمكنه أن يكون مناسباً للتفسير والتطبيق في كل مكان بالضرورة.

(١) عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، ط١ (الإسكندرية: دار المعرفة الجديدة، ١٩٩٣م) ص ٧٠.

من هنا لا بدّ من العمل على نزع ما هو أيديولوجي مغاير عن كل معرفة مستجلبة، كما لا بدّ من عدم الخلط بين الحقائق المطلقة غير المقيدة بجغرافية أو مجتمع ما وبين الحقائق النسبية المقيدة بجغرافية أو مجتمع معين؛ ومن الخطر أن نتعامل مع ما هو أيديولوجي وما هو نسبي كما لو كانا حقائق من الدرجة الأولى، فنظريات التوزيع في علم الاقتصاد التي ينطوي كل منها على تصوّر معيّن للعدالة، ستختلف في الاقتصاد الرأسمالي عنها في الاقتصاد الاشتراكي، وهي في الاقتصاديين مجرد فروض تجريدية للعدالة تحكمها الفلسفات والأيديولوجيات، وليست علماً يعبر عن حقائق اجتماعية.

لهذا فمبدأ الاستعارة أو الإفادة من علوم (الآخر)، لا بدّ أن تُسبق بعمليات تفكيكية لعناصر تلك العلوم، وأن تخضع للنقد والتقويم؛ لتقرير ما يحسن أخذه منها وما لا يحسن، وتحديد ما هو قابل منها للتكييف أو الإدماج وما هو غير قابل، ولا شك أنّ إجراءات كهذه ستعني إعادة بناء العلوم وتوطئتها، وهذا هو المطلوب.

إنه يجب أن نعرف أن عملية التوطئ لا تعني مجرد مواءمة سطحية أو إعادة صياغة لما تمت استعارته من مفاهيم، أو إصدار طبعات وطنية لمعارف الآخرين، بل هي تأسيس داخلي للعلم، وإعادة هيكلة تعتمد استراتيجيات وبدائل تصدر في جانبها الأساس عن رؤى نابذة لا تابعة، وتمثل في جانب آخر استحابة لضرورات الواقع المحلي وانشغالاته.

فأمام مفاهيم ونظريات علم السياسة الغربي، التي أشرنا إليها قبل قليل، يمكننا توطئ مفاهيم بديلة مستوحاة من الفكر الإسلامي أو الخبرة السياسية

للحضارة الإسلامية مثل «الجماعة» و«الشورى» و«الحكمة» و«أهل الحل والعقد» وما يمكن أن يضاف إلى ذلك من مفاهيم أخرى متجددة كـ«التوافق» و«المجتمع الأهلي» ونحو ذلك من المدركات النسبية، علماً بأن كل ذلك يتم - وفي كل الأحوال - دونما تجاوز لما هو ثابت من الحقائق والقوانين العلمية المطلقة.

وفي النهاية يمكن القول: إنه في إطار تمازج المصادر المعرفية الثلاثة: الحقائق المطلقة، والحقائق النسبية، وما يمكن اعتماده من مسلمات وقيم وأهداف ورؤى معيارية، تتم عمليات إعادة بناء المعرفة وتوطين العلوم في مجالنا الخاص.

ب - حقل العلوم الطبيعية والرياضية والطبية والتكنولوجيا:

تتميز العلوم الطبيعية والرياضية بأن نسبة المطلق فيها هي الغالبة، فالحقائق والمعادلات التي تشكلها تتسم بالعمومية، فقطرة الماء تتكون من ذرتي هيدروجين وذرة واحدة من الأوكسجين، وأن $2 = 1 + 1$ ، وأن لكل فعل رد فعل مساوٍ له في القوة ومعاكس له في الاتجاه، وأن ملح الطعام يتكون من ذرة كالسيوم وذرة كلور، وأن الأرض تدور حول الشمس، كما أن الشحنات الكهربائية المتشابهة تتنافر والمختلفة تتجاذب، وهكذا بالنسبة لمعظم الحقائق والقوانين والمعادلات الطبيعية والرياضية الأخرى.

إلا أن بعض مفاهيم هذه العلوم ونظرياتها ليست نهائية، فنظرية داروين في أصل الأنواع ليست حقيقة مؤكدة، والعديد من النظريات والمفاهيم المسماة بالعلمية ما زالت موضع جدل وتعرض للكثير من النقد والتفنيد.

كما أن العلوم الطبيعية لا تخلو من مسلمات ميتافيزيقية أو خلفيات فلسفية، بل لا تخلو بعض عناصرها من مداخلات ذات طابع أيديولوجي، وهذا ما رأيته بشكل واضح إبان الفترة الستالينية حين حاول عالم النبات والوراثة «نروفيم ليسنكو» أن يوفق بين النظريات البيولوجية و«التفسير المادي للتاريخ» وذلك لمواجهة قوانين «مندل» في الوراثة^(١). كما أن هناك بعض النظريات العضوية تتحدث عن خصوصية في الدماغ والذكاء عند بعض الأقوام، بمدلول عنصري يتفاضل خلاله الناس.

إنه يمكن القول: إن البحوث العلمية على مستوى التفاعلات الأساسية لا يمكنها تفادي الفرضيات الفلسفية أو المواقف العقيدية التي لا تقتضيها بالضرورة التجارب المعملية، وفي علم التحريك الحراري، وفي نظرية الكم، وفي علم الكون، تجليات لذلك^(٢)، كما في نشأة «البيولوجية الجزيئية» وتحديد اتجاهاتها أثرت الثقافات البريطانية والفرنسية والأمريكية تأثيراً واضحاً في ذلك^(٣)، وهكذا تؤثر الفلسفة والتوجهات الثقافية في تكوين جوانب بعض العلوم.

(١) فؤاد زكريا، التفكير العلمي (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٨م) ص ٣٢٨.

(٢) للتفصيل في ذلك راجع: محبوب عبد الله، عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ١/٥٥٢-٥٦٠.

(٣) راجع في الموضوع: بنينا جبر الدين ليير - أم، البيولوجيا الجزيئية في إطار الثقافات البريطانية والفرنسية والأمريكية، ترجمة حمدي الزيات، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد (١٦٨)، اليونسكو، ٢٠٠١م، ص ١٩-٣٦.

وأمام هذه الحقائق يصير توطين العناصر والمدرجات التي تحتاج إلى توطين من الضرورة بمكان، فأمام المسلمة الميكانيكية التي تنظر إلى الوجود بمنطق التطور الذاتي، لا بد من تقديم المسلمة الإيمانية التي تقول: إن التكوين بمفرداته محكوم بالطف العلوي الذي يمسك بالأشياء ويسير حركة كل شيء وفقاً لقوانين وسنن وضعها الباري على نحو موزون ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ (البقرة: ٢٥٥)، ﴿وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأعراف: ٥٤) ولقد ﴿وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً﴾ (الأنعام: ٨٠).

كما ينبغي الانصراف عن مسلمة أن العلم قادر على إخضاع كل شيء، ولا بد من إحلال المسلمة الأخرى التي تقول: إن العلم مهما أوتي أصحابه من قوة أو قدرة يظل محدوداً، وها نحن أولاء نرى العلم وهو يكشف الهيكل الرياضي للكهرباء يبقى عاجزاً عن الوصول إلى ماهيتها، فالماهية تخرج عن حدود الإدراك - كما يقول «إيدينجتن Eddington»^(١)، ﴿وَمَا أُوْتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (الإسراء: ٨٥).

وهذا ما يجب عدم إغفاله ونحن نتعاطى العلوم الطبيعية بحثاً وممارسة، كما يحسن من جهة أخرى إكساء التوطين الفلسفي والفكري لهذه العلوم بعداً تربوياً يتمثل باعتماد المسلمة الإيمانية أساساً للتناول المدرسي، وبما يعنيه

(١) وحيد الدين خان، الدين في مواجهة العلم، مرجع سابق، ص ٤٧.

ذلك من رفض الرؤية المادية التي تتعامل مع الطبيعة وعناصر التكوين كما لو كانت تسير بشكل ميكانيكي بعيداً عن الإرادة الإلهية.

كما لا بدّ أن يتمّ التعامل مع العلوم في ضوء الخصائص الطبيعية والاجتماعية القائمة وبحسب إمكانيات واحتياجات كلّ خصيصة، وهو ما يعني: مراعاة البعدين الجغرافي والاجتماعي للعلوم، والهند مثال أنموذجي في هذا الاتجاه، فقد وجدنا أنّ الجمعية النباتية الهندية، التي تأسست في العام ١٩٢٠م، وما تلاها من جمعيات متخصصة أخرى، قد هيأت بتأسيساتها وصيغها الهندية الخالصة الطريق لبناء قاعدة وطنية للوعي العلمي المستقل في الهند المعاصرة^(١).

أمّا العلوم الرياضية، فهي على الرغم من كونها ذات طابع تجريدي مطلق، إلا أن ثمة تحيزاً قد يكتشف عبر بعض صيغها، كما هو الحال مع النماذج الرياضية العددية التي تُوظف منهجاً في العلوم الهندسية^(٢)، وهذا ما يجب إدراكه في مجالات التعامل التطبيقي، كما أنه في مجالات البحث لا يصح اعتماد المناهج الإحصائية معياراً مطلقاً، كاعتماد متوسطات الدخل لقياس الظواهر الاجتماعية على اعتبار أن متوسط الدخل ليس إلا متوسطاً حسابياً، لا تظهر معه الفوارق الحقيقية، لذلك فمثل هذا الاعتماد ما هو

(١) في في كريشنا: ملاحظات عن الوضع المتغير للعلم الأكاديمي في الهند، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، المرجع الأسبق، ص ٨٤.

(٢) معدوح عبد الحميد فهمي، الانحياز الحضاري الغربي في النماذج الرياضية العددية كمنهج للبحوث في العلوم الهندسية، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ص ٥٩٥-٦٤٧.

إلا معيار مضلل، ففي الاقتصاد يكفي أن نشير إلى أن متوسط الدخل ما هو إلا أمانة على الأصول العينية أو المواد الخام كالنفط، ولا يعبر في النهاية عن الواقع الاقتصادي الحقيقي.

ومن هنا تبرز القيمة العلمية لتوطين العلوم الطبيعية والرياضية، فضلاً عن القيمة النفعية إذا ما اقتضى الحال إيجاد الصلة بين العلوم المذكورة ومجالات التطبيق بالنحو الذي يخدم التنمية والتغيير.

- توطين العلوم الطبية:

الطب البشري بصفته علماً يتمحور حول الجسد وحالاته المرضية والصحية، فإنه من المنطقي أن تسري حقائقه وقوانينه على الجسد أينما حلّ. إلا أنّ هذا التعميم قد تقيده «نسبية» ما تفرضها التباينات النفسية أو الثقافية أو المناخية أو العرقية، وأمام هذه النسبية تثار إشكالية توطين الطب، سواء على مستوى العلم أو على مستوى الممارسات العلاجية .

تذكر «لين باير» مؤلفة كتاب «الطب والثقافة» بعض الملاحظات المتصلة بهذا الخصوص حين تقول: إنها أجرت - وهي في فرنسا - كشفاً طبياً عند أحد الأطباء، فاكتشف عندها ورماً ليفياً في الرحم بحجم البرتقالة فاقترح عليها استئصاله، وحين عادت لإجراء الكشف على الموضع نفسه - وكانت حينها في الولايات المتحدة الأمريكية - اقترح عليها الطبيب الأمريكي استئصال الرحم نفسه، فكان ثمة تفاوت في موقف الطبيين عزته «باير» إلى اختلاف الإطار الثقافي لكل منهما، ففي المجتمع الفرنسي

الكاثوليكي الذي يقدر الأمومة، كان من الصعب طرح خيار استئصال ذلك الجهاز الأنثوي لغير ما ضرورة قصوى، فيما لا يشكل الاستئصال مشكلة كبرى في مجتمع يعلي من قيمة الفرد ويولي اهتماماً لكمال الجسد، لذلك تراجع خيار الحفاظ على الرحم في مقابل ما تحتله القيم الفردية في إطار الثقافة الأمريكية من أهمية^(١).

وفي مثال آخر نجد أن ارتفاع ضغط الدم في الولايات المتحدة الأمريكية، يعدّ من الأمراض الخطيرة، فيما لا ينظر إليه عند الإنجليز أكثر من كونه علامة على التوتر العصبي، أو حتى أمراً عادياً، وفي الوقت الذي يواجه ضغط الدم المنخفض عند الألمان بحوالي (٨٥) عقاراً، نجده لا يمثل عند الأطباء الأمريكيين حالة سيئة، إن لم يكن دليلاً على الصحة^(٢).

أمّا الاستجابة للحالات المرضية، فهي تختلف من شعب إلى آخر، لأسباب قد تكون مناطقية أو نفسية أو حتى عضوية، فالإنفلونزا - مثلاً - تعدّ مرضاً لا يستهان به عند بعض الشعوب، فيما لا يعد عند شعوب أخرى إلا حالة بسيطة.

هذه التباينات الطبيعية تنسحب أيضاً على المجال الاجتماعي العربي والإسلامي، مما يتطلب مراعاة العوامل الثقافية والتكوينات العضوية والطبائع الصحية والمرضية، ومراعاة أنماط الاستجابات ضمن المجال المذكور، وهو

(١) أورده: لسامة للقائش وصالح الشهلي، حكماء لا أطباء، عن التحيز في المفاهيم للطبية، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ٧٢/٢ و ٧٩.

(٢) المرجع نفسه، ص ٧٩.

ما يعني: أنه لا بد للطب - علماً وتشخيصاً وعلاجاً - أن ينال قدرأ من التبيئة والتوطنين في إطار البيئة العربية والإسلامية.

وهذا ما ينبغي سحبه على الشروط التي توضع فيها الوصفات الطبية أيضاً، ففي هذه الوصفات لابدأ من استيعاب طبيعة العلاقة بين الطب والإمكانات الدوائية التي تنطوي عليها البيئة، فبدلاً من إعطاء وصفة فيها ثلاثة أدوية مستوردة لوعكة صحية بسيطة، فإنه يمكن الاكتفاء لمواجهة ذلك بشراب النعناع^(١) المتوفر محلياً^(٢)، وبدلاً من الإصرار على لون العلاج الذي تم تعلمه في جامعات الغرب، فإنه يمكن اللجوء إلى بدائل أخرى كالمعالجات اليدوية والمائية ونحوها، بل يمكن الاستعانة بالعلاج النفسي في بعض الحالات.

-
- (١) هيثم المناع، العلوم والأنتلجنسيا للتقنية، النموذج الطبي للتعبية، دراسات عربية، العدد (٣)، السنة (٢٦)، (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٩م) ص ١٢٥-١٢٩.
- (٢) كتبت مختصة لصحيفة الأهرام المصرية تقول: «إن الكثير من النباتات الطبية تنمو في صحاري مصر نمواً طبيعياً على مياه الأمطار، وهي نباتات ذات عائد اقتصادي كبير، وذات أهمية كبرى في عالم الدواء، حتى أن الكثير من شركات الأدوية العالمية لها موردون في مصر تفرصوا في جمع هذه النباتات المتناثرة في الصحراء بواسطة قبائل وقواقل من الأعراب، وتعبنتها بطريقة بدائية وإرسالها لها، فلماذا لا نزرع نحن هذه النباتات بطريقة علمية منظمة في الأراضي الصحراوية، علماً بأن زراعتها غاية في البساطة، بل لماذا لا يكون إنتاجنا من هذه النباتات طريقاً ممهداً أمام شركات الأدوية المصرية فتقوم هي باستخلاص المواد الفعالة منها؟!»، الأهرام، في ١٩٧٩م/٤/٢٣.

نخلص من كل ما تقدّم إلى أنه ليس من الصحيح منح الطابع القدسي لعلوم الغرب الطبية، والتقييد في كل الحالات بفلسفته ومقترحاته وإجراءاته، وإنه لا بد من توطین ما يمكن توطينه في هذا الحقل سواء على صعيد المعرفة أو التشخيص أو العلاج.

- توطین التكنولوجيا:

على الرغم من الطابع المحايد للتكنولوجيا بوجه عام، إلا أنّ ثمة منتجات تنطوي ، إن في استخدامها أو في تكوينها المادي، على تميّزات ما، كما أن بعض المنتجات قد تعكس أنماطاً من التفكير، وأساليب معينة من العمل، تتباين من مجتمع إلى آخر، ومن حضارة إلى أخرى، لهذا يقال: هذه تكنولوجيا أمريكية، وتلك يابانية، والأخرى روسية، والرابعة ماليزية، وهكذا.

ثم إنه على الصعيد التنموي لا يمكننا اعتبار المجتمع تكنولوجياً بحق ما لم يكن هو المنتج لتلك التكنولوجيا أو مسهماً - على الأقل - فيها، فالمدنية الحقيقية هي التي تلد منتجاتها - كما يقول مالك بن نبي - ولا يهم على أي من المستويات تكون تلك الولادة، مادامت حضارة الوليد وتنميته تظل عملاً داخلياً، فإنجلترا خاضت منذ البداية ميادين متواضعة كصناعة الغزل والنسيج وتعدین الفحم، وأمريكا نشطت منذ أوائل القرن التاسع عشر في حقول الاكتشافات الجيولوجية والمعدنية والجغرافية، وعمل كلاهما على تطوير تلك الصناعات والاكتشافات في سياق مؤسساكما الاجتماعية^(١)،

(١) انظر لطوان زحلان، العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي (بيروت: ١٩٧٩م) ص ٢١-٢٢.

وهذا ما فعلته فرنسا، وبجمل البلدان التي شرعت في التنمية منذ منتصف القرن التاسع عشر، حتى أن كلاً منها قد اعتمد في تجهيزاته على الآلات والأدوات التي كانت بمعظمها من صنع محلي - كما يقول «بول بيروك»^(١).

بناء على ما تقدم، يمكن القول: إن نقل التكنولوجيا لكي يتحول إلى عمل فخصوي لا بد له من استنبات وتوطين يتحوّل خلالهما المنقول إلى مفردة عضوية في جسد البناء الاجتماعي العام، وهذا لا يتحقق ما لم تتوافر القاعدة العلمية والعمالة المدربة، والخامات الأولية والتدريب والاستنبات الاجتماعي والمواءمة الثقافية، وهو ما يعني: أن التكنولوجيا الحقة هي التي تتشكل في سياق البناء المجتمعي الخاص، وتنمو في إطار نظم المجتمع ومؤسساته، لهذا نقول: إنه لا يمكن للسيارات الحديثة، والأبنية الفخمة، وكثرة الأجهزة المتطورة، والمواد الاستهلاكية المتنوعة أن تشكل أمارات على نهضة حقيقية، ما لم تكن جزءاً من البنية المعرفية والنظامية والإنتاجية للمجتمع.

إن الساكن العربي والمسلم كثيراً ما يضطر إزاء النقل العشوائي للطرز المعمارية أن يمارس تحويراً مآ، كما في الشرفات والشبابيك المكشوفة والسياجات المنخفضة التي لا تتفق مع مفهوم الستر الإسلامي، كما قد لا يجد هذا الساكن نفسه منسجماً مع تقنيات «دورة المياه» الأوربية التي لا تتوافر فيها الشروط الشرعية للطهارة، وهكذا فيما ينقل وهو ينطوي على

(١) جورج قرم، الاقتصاد العربي أمام التحدي، ودراسات في اقتصاديات النفط والمال والتكنولوجيا، ط ١ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٧٧م) ص ٢٣٢.

أنماط مغايرة في التفكير أو العادات أو نظم العمل التي من شأنها إحداث تنافر بين المستخدم والمنقول.

إن أفراد «البيجا» في شرق السودان، رفضوا الجرارات الزراعية التي استوردت لهم، حين اعتقدوا أنها تفسد عليهم قشرة الأرض وتقلل من رطوبتها، فيما نجحت البرامج الزراعية في الهند وسيلان حينما كانت تلبي بأدائها المستوردة حاجات المجتمع، ولم تصطدم مع نظمه أو تقاليده الخاصة^(١).

بل إنَّ عدم التوافق بين المستقبل والمنقول، قد يكون ذا بعد بيئي، كما في حالة ما إذا تمَّ إدخال تقنية الواجهات الزجاجية لمعمار مدن كالבصرة ومسقط وأسوان والرياض^(*) حيث تغفل الفوارق المناخية والتراثية ولا يغدو لهاتيك الواجهات معنى.

من هنا علينا أن ندرك أنَّ العلاقة بين التكنولوجيا والإنسان من جهة، والتكنولوجيا والبيئة من جهة أخرى، إنما هي علاقة جدلية بامتياز، وأنَّ عمليات التطويع والملاءمة والتوطين، التي تقوم على مبدأ خدمة الإنسان والبيئة، حرّية بأن تجعل من التكنولوجيا - إن في حالة النقل أو في حالة الإبداع - أحد أبرز عوامل التنمية والنهوض.

(١) محيي الدين صابر، الحضارة والتنمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر) ص ٢٧، وص ٣٠-٣١.

(*) في صيف عام ٢٠٠٧م شهدت مدينة الرياض ارتفاعاً غير مسبوق بدرجات الحرارة تجاوزت نسبة ٥٠% فعزا بعض الخبراء بعض أسباب ذلك إلى الأبنية الزجاجية التي انتشرت في أرجاء تلك المدينة (عن تقرير عرضته قناة العربية الفضائية).

الفصل الثاني

توطين المناهج التعليمية كمدخل لتوطين العلوم في الجامعات العربية الإسلامية

يمكن الشروع في توطين العلوم في إطار الجامعات العربية الإسلامية عبر ثلاثة مداخل هي: المناهج التعليمية، والبحث العلمي، والترجمة والتعريب.

وإذا كنا سنتناول المداخل المذكورة في هذه الصفحات على التوالي، إلا أن التحرك العملي نحوها في آن واحد أمر مطلوب، فتوطين البحوث العلمية وتوافر منتوجها الوطني سيفغذي المناهج التعليمية ويسارع في توطينها، وتوطين المناهج من شأنه أن يدفع بالمتعلمين نحو الاهتمام بتوطين ما قد يجرونه من بحوث ودراسات في المستقبل، كما أن جهود الترجمة والتعريب من المداخل التي لا غنى عنها في إنعاش عمليات التوطين إذا ما تمت في سياق الوعي الحضاري والأهداف التنموية المستقلة.

- توطين المناهج التعليمية:

إذا كان الإنفتاح على (الآخر) أمراً مستحسناً، فإن نقل علومه ومناهجه مشروط بإجراء ما قد يحتاج إليه النقل من تكييفات تقتضيها رؤى المجتمع الناقل وشروطه الموضوعية، وهذا ما قد سبق أن أشار إليه المستشرق المسلم «ليوبولد فايس» حين أكد أنه لا يصح نقل المعارف الأوروبية، فلسفية كانت أو أدبية أو تاريخية أو اجتماعية، إلى نظم التعليم في البلدان الإسلامية دون إخضاعها للتقويم والتكيف، فأوروبا - كما يقول - تقبلت المؤثرات العربية المتعلقة بالعلم وأساليبه عن طيب خاطر، لكنها ظلت محتفظة باستقلالها العقلي، ولم تسمح لروح الثقافة العربية الإسلامية التي تستبطنها تلك العلوم أن تغلغل إلى بنية الروح الأوروبية، وهذا ما فعله العرب والمسلمون في السابق حين استثمروا المؤثرات الهيلينية «اليونانية المتأخرة»^(١) دون السماح لذلك الاستثمار أن يحدث شرخاً في النسق المعرفي العربي الإسلامي الخاص.

يقول أحد الكتاب الغربيين: «أنا كرجل اقتصادي انظر نظرة غير راضية إلى الكثير من موضوعات علم الاقتصاد التي تدرس في البلاد الجديدة، فهي لا تتعلق عملياً بمشكلات هذه البلاد والحلول اللازمة لها، بل هي غالباً شرح تقليدي للنماذج والطرق السفسطائية التي تسير عليها جامعة كامبردج ومدرسة

(١) محمد أسد، الإسلام على مفترق الطرق، ترجمة عمر فروخ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٥م) ص ٨٤.

لندن للاقتصاد، أو حتى جامعة هارفارد، وأنا كرجل عادي أتساءل أحياناً عما إذا كان «التعليم الطبي» قد شكّل طبقاً لأحوال الدول الفقيرة»^(١).

لا غرابة إذن أن نقول: إنّ المنهج إذا كان يمثّل بطبيعته لب العملية التعليمية والأساس التربوي لتكوين الذهنية العلمية، فإن نقله عن جامعات الغرب إلى الجامعات العربية والإسلامية على نحو المحاكاة، غير صحيح من الناحيتين العلمية والتربوية، ففي الوقت الذي لا يمكن لأحد إنكار فائدة التعامل مع المناهج الأجنبية، إلا أنه من الضروري اتخاذ موقف نقدي إزاء تلك المناهج، وأن لا يشرع ببناء المنهج الوطني إلا عبر اختيار الوحدات والموضوعات الدراسية بما ينسجم مع الرؤية المعرفية العربية والإسلامية، وعلى النحو الذي تستوعب فيه إشكاليات الواقع واحتياجاته وخصوصياته ومرحلته التطورية^(*).

وانطلاقاً من ذلك يمكننا أن نسوق مقارنة إجمالية لتوطين مناهج بعض الكليات في الجامعات العربية والإسلامية:

(١) جون كينيث هاربرت، أضواء على التنمية الاقتصادية، ترجمة محمد ماهر نور (القاهرة: عالم الكتب) ص ٦٤.

(*) في لقاء مع المدير العام لكلية دبي العقارية د. محمد الشحي، تحدث عن البرامج التعليمية المعتمدة في كليته قائلاً: " «لا نستطيع الاعتماد الكلي على برامج ومقررات دراسية أجنبية ومستندة إلى نتائج بحثية أجريت في دول تختلف ظروفها وأسواقها عنا، فنحن بحاجة إلى تعزيز الجوانب الأكاديمية والنظرية والأطر الفكرية بنتائج أبحاث أجريت وطُبقت في المنطقة، فالكلية لن تنجح في خدمة المنطقة إلا إذا كانت قادرة على إنشاء وتأسيس القاعدة البحثية السليمة...».

- في توطين مناهج كليات الإعلام:

المناهج التعليمية في كليات الإعلام في العالم العربي والإسلامي وعموم العالم الثالث، كثيراً ما تقلّد المناهج السائدة في كليات الإعلام الغربية، سواء في محتواها أو في اتجاهاتها، ففي أفريقيا المسلمة مثلاً نجد المحاكاة واضحة للمناهج السائدة في المدرسة الأمريكية، خصوصاً في المناطق التي تستخدم اللغة الإنجليزية، كما في نيجيريا، فيما تعتمد الكليات أو المعاهد التي تستخدم اللغة الفرنسية على ما هو سائد في المدرسة الفرنسية، ويبدو هذا واضحاً في بلدان عربية كالجزار وتونس^(١).

وإنه على الرغم من أن بحوث الإعلام في أفريقيا قد اتخذت مسارات جديدة على أيدي بعض الجهات الدولية كـ «اليونسكو» و«الفاو» وذلك منذ نهاية الستينيات، إلا أن ذلك لم ينعكس على المناهج التعليمية بحيث تصبح مواكبة لتلك المقترحات أو تستجيب لمتطلبات الواقع الأفريقي واحتياجاته المتغيرة، إذ ظلت تحذو حذو المناهج الأجنبية، ولا تهم كثيراً بالخصوصيات والاحتياجات المتصلة بشعوب المنطقة^(٢).

إن اختيار فلسفة للإعلام والإعلان تنبع من الرؤية الإسلامية وتجعل من «الصدق» و«الموضوعية» و«احترام القيم» المعنوية

(١) راجع: عواطف عبد الرحمن، التبعية الإعلامية والثقافية في العالم الثالث (الكويت: عالم المعرفة) ص ١٧٨-١٨٩.

(٢) السابق نفسه.

اجتماعياً، من الضوابط التي يجب اعتمادها في هذا الخصوص، فيما ينبغي أن يكون المشروع النهضوي هدفاً أساسياً يتم على أساسه برمجة المنهج الإعلامي.

والحقيقة: أن الربط بين الفلسفة والمنهج، وبين المحتوى وقضايا المجتمع، هو ما ينبغي أن يمثل البداية السليمة لعملية التوطين، على أن تتناغم في هذا السياق المنطلقات والوسائل والأهداف ليحكم بناء المنهج ويصير مدخلاً للتوطين.

- في توطين مناهج كليات العلوم:

مع افتراض حسن اختيار التخصصات والوحدات التعليمية «العلمية» وتوزيعها على مناهج المراحل الدراسية بشكل مناسب، يظل تكييف المحتوى بما ينسجم مع المسلمات المعرفية والظروف البيئية والاجتماعية شرطاً أساسياً في توطين هذه المناهج، والبداية في ذلك يجب أن تكون من خلال تصفية المسلمات التي تتعامل مع الظواهر الطبيعية وفقاً للمنطق الميكانيكي للفيزياء التقليدية، التي ما كان لصاحبها «نيوتن» إلا الاعتراف بأن «الله يجري مشيئته في الكون بواسطة أسباب وعلل»^(١).

وعلى مستوى آخر، لا بد أن يجري التوطين في ضوء المفاضلة بين التخصصات والوحدات المطلوب إدراجها ضمن مناهج العلوم، وفقاً

(١) راجع في ذلك: وحيد الدين خان، الدين في مواجهة العلم، مرجع سابق، ص ٢٤-٤٠.

لما تقتضيه الظروف البيئية والاحتياجات التنموية ومرحلة التطور العلمي في المجتمع، وذلك على النحو الذي يساعد على زيادة السيطرة على البيئة، ويجعل من العلم أداة من أدوات التغيير.

وإنه لمن المهم في هذا السياق أن يكون المدرّس واعياً بإشكالية التوطين، ومدرّكاً لأبعاده الفكرية والاجتماعية والبيئية، وأنه لابدّ من تحمّله لمسؤولياته التربوية في نقل ذلك الوعي والإدراك إلى المتلقين.

- في توطين مناهج كليات الهندسة:

يكاد الفكر الهندسي الغربي يهيمن على المناهج والكتب الجامعية في المجال العربي والإسلامي^(١)، وبما يتجاوز مقتضيات الاحتياج المشروط، فمثلاً حين تكون الأبنية الزجاجية مستحبة في العمارة التي تُشيد في بيئات باردة وضعيفة الإضاءة، فإنّ ذلك يشكل مصدر إزعاج في البيئات التي ترتفع فيها نسبة الحرارة والإضاءة، وحين يكون من الضروري - في ضوء القيم الإسلامية - أن تُشيد الأبنية بناء على توفير حالة الانسجام بين الاستعمال والمستعملين، فإنّ بناء مركز يحتوي على دور سكنية وسوق تجاري وفرع بنك وعيادات طبية، وباستعمال مداخل وعناصر اتصال رأسي واحدة^(٢) هو أمر لا يوفّر التناسب الذي تقتضيه شروط الاجتماع الإسلامي، لذا لابدّ هنا

(١) محمد مهيب، العمارة الداخلية، الجذور التاريخية وتأكيد الانتماء، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ١/١٢٣.
(٢) المرجع السابق، ص ٤٢٨-٤٣١.

من إدخال مقرر «العمارة العربية الإسلامية» واعتباره أحد مفاصل المنهج الهندسي الذي ينبغي تدريسه، كما لابدّ من جعل مقرر «علم الاجتماع الإسلامي الحضري». بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاهات التفكير الهندسي، سواء على صعيد التخطيط أو التصميم أو الإنشاء.

من جهة أخرى يجب أن تتناسب مفردات المنهج مع المرحلة التنموية التي تمرّ بها المجتمعات العربية والإسلامية، ومن أوجه ذلك مثلاً ضرورة الاهتمام بمفهوم «الصيانة»، فإذا كان منهج «ميكانيكا الموانع» السائد تدريسه في كليات الهندسة الميكانيكية يتضمن: التحليل، والتصميم، والتقنية، فإنّه من الأجدر أن لا يهمل عنصر التشغيل والصيانة، الذي هو الأكثر أهمية من عنصر التحليل بالنسبة إلى طالب الهندسة^(١) في سياق مجتمعي نام.

إضافة إلى ذلك، أنّه من الضروري أن يهتمّ المنهج بالطرز المعمارية ذات الطابع العربي الإسلامي، وأن لا تظلّ التصاميم الغربية هي المهيمنة بحيث تفقد المدن والمساكن في المحيط العربي والإسلامي هويتها الخاصة.

وعموماً لابد من مراعاة المقتضيات البيئية والاجتماعية والتنموية والتراثية الخاصة، وأنه لا بد من ترجمة ذلك عبر المناهج التعليمية.

(١) محمود محمد سفر، دراسة في البناء الحضري، كتاب الأمة، قطر، ص ٧٣ وص ٧٩.

- في توطيّن المناهج كليات الطب:

يمكن لتوطيّن المناهج الطبية في المجال العربي والإسلامي البدء بتبني بعض المبادئ والقواعد العامة: كالوقاية قبل العلاج، والغذاء بدلاً من الدواء، والحفاظ على جهاز المناعة خير من اللجوء إلى المضادات الحيوية، وغيرها من المبادئ التي يمكن أن تصبح موجّهات أساسية في بناء المنهج التعليمي وتحديد فلسفته واتجاهاته.

ثم إنّ الطب حين يتسع لأكثر من مدرسة أو اتجاه، فإنه ينبغي عدم اعتماد المناهج على معطيات مدرسة أو اتجاه واحد، فإضافة إلى الطب الكيماوي، هناك الطب النباتي، والمعالجات اليدوية والمائية، والإبر الصينية، والعلاج النفسي، وغير ذلك مما يمكن الاستفادة منه وتضمينه المنهج، مع بيان أهمية وإمكانات كل مدرسة أو اتجاه، واستعراض جوانب الفاعلية في كلّ منها، فضلاً عن تعليم الممارسات والتقنيات والأساليب المتبعة عند هذه المدرسة وتلك.

وفي مجال التصنيفات المرضية، لابد من مراجعة ما تقدمه الهيئات الطبية العالمية التي لها معاييرها في التشخيص، وبذل الجهد لإيجاد تصنيفات أخرى تعتمد أساساً أكثر موضوعية، بغية التوصل إلى التشخيص الأدق والعلاج الأنسب^(١). فبالأخذ بتلك المراجعات وترجمتها في صلب المناهج الطبية، يمكن التحدّث عن توطيّن في هذا المجال.

(١) أسامة القفاش وصالح الشهابي، حكماء لا أطباء، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ص ٧٢٠.

ومما ينبغي الالتفات إليه على صعيد التعلم الطبي ضرورة استخدام اللغة القومية، واعتبار التعريب - في المجال العربي - عنصراً ضرورياً في عملية التوطين، نظراً لكون التعلم باللغة الأجنبية قد يحرف المعنى في بعض المواقف، فبعض الأطباء قد يخفق أحياناً في تحديد التوصيف الدقيق للحالة نظراً لتقيده بالمصطلحات التي وردت في اللغة الأجنبية التي تعلم بها، والتي قد لا تُحكم الوصف ولا تقدم تعبيراً مكافئاً للحالة المرضية، ناهيك عن أثر العامل اللغوي في عمليات التفاهم بين الطبيب والمريض، لهذا نقول: إن التوطين عن طريق وضع المناهج باللغة القومية هو من الضرورة بمكان.

- في توطين مناهج كليات الفنون:

للفن اتجاهات تختلف من فلسفة إلى أخرى، ومن حضارة إلى حضارة، وإذا كان من الضروري أن تدرج ضمن مقررات المنهج وحدة تناول «المدارس والاتجاهات الجمالية والفنية»، فيجب أن تحتل المدرسة الجمالية الإسلامية مكانها ضمن تلك الوحدة.

وإذا كان الفن في الغرب يركز على قيم «القوة» و«الصراع» و«جماليات الجسد» وبعض التصورات الوثنية، فإن الفن الإسلامي يحتفي بقيم «الإيمان» و«وحدة القيم»، ويأخذ بالمنظور «التكاملي» للإنسان، ويدفع باتجاه «المطلق»، ولا يفصل بين المادي والروحي، ولا بين الوجداني والعقلي. كما أن الفن الإسلامي حين يؤمن بالحرية والتعبير عن الذات، فإن ذلك لا يتم إلا ضمن الضوابط الأخلاقية وبعيداً عن الانفلات الغريزي

والخبال الفكري، وهو حين لا يجعل من استهداف المتعة والترويح هدفاً وحيداً، فإنه يؤكد أهمية ارتباط القيم الجمالية بالمجتمع وبالتطلعات الإنسانية الرفيعة^(١).

كل ذلك يجب تضمينه المنهج.

كما لا بد من تضمين ما يتميز به الجمال الإسلامي من شمولية تتسع للمدرجات «الطبيعة» و«السلوك الإنساني» فضلاً عن أعمال الإبداع المختلفة.

ومن المستحسن هنا التنويه بشمولية الجمال السلوكي وامتداده - في المنظور الإسلامي - إلى تلك الجماليات النادرة كجمال الصبر، يقول تعالى: ﴿فَاصْبِرْ صَبْرًا جَمِيلًا﴾ (المعارج: ٥)، والمهجر، يقول تعالى: ﴿وَأَهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا﴾ (المزمل: ١٠)، والصفح، يقول تعالى: ﴿فَأَصْفَحْ أَصْفَحًا جَمِيلًا﴾ (الحجر: ٨٥)، وحتى الطلاق، يقول تعالى: ﴿وَسَرِّحُوهُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا﴾ (الأحزاب: ٤٩)، بله الطريقة التي تذيب فيها الذبيحة يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَخْسِنُوا الذَّبْحَ وَلْيُحِدِّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ فَلْيُرِخْ ذَبِيحَتَهُ»^(٢).

في ضوء ما تقدم يمكن تبويب محتوى المنهج على نحو ما يأتي:

(١) راجع: محمد عبد الوهاب حجازي، الإحساس بالجمال في ضوء القرآن الكريم، كتاب الهلال، العدد (٣٩٧)، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ص ١٩-٢٠.
(٢) أخرجه مسلم.

- الجمال والفن في المنظور الفلسفي الإسلامي.
- الأبعاد الروحية والأخلاقية والاجتماعية للجمال والفن في المنظور الإسلامي.
- حقول الجمال الإسلامي: الإنسان، والطبيعة، والإبداع.
- أشكال الفن الإسلامي وتحليلاته المختلفة^(*).
- الفنون التقليدية والحرف والمشغولات اليدوية بصفتها تجليات شعبية للفن الإسلامي.
- بعض الشخصيات الفنية التي عرفها التاريخ العربي والإسلامي القديم والحديث، وتحليل ما قدمته من أعمال إبداعية.
- أما الأهداف فلا بد أن يتصدرها تعزيز قيمة الإيمان والتوق إلى المطلق، وحبّ الجمال، وتربية الذوق الإنساني الرفيع، وذلك بغية بناء الشخصية المتوازنة والمجتمع المترع بالضوء والجمال.

(*) على الرغم من حضور المؤثرات الغربية في الكثير مما ينتج من أعمال فنية في المجال العربي والإسلامي، إلا أنه ومنذ وقت مبكر تم توطيئ عدد من الأعمال الأجنبية سيما في مجالات الفنون عن طريق إدخال بعض التحويرات أو التغييرات أو الإضافات بما يجعل من تلك الأعمال منسجمة مع البيئة العربية والإسلامية، وهو ما أطلق عليه بـ «التعريب» أو «التمصير» أو «التعريق»... كما تجلّى التوطيئ بشكل واضح فيما نشاهده اليوم من أشكال تتوسط ميادين وتقاطعات العديد من المدن والشوارع، سيما في منطقة الخليج والجزيرة العربية، وهي تحمل النكهة العربية والإسلامية، وتكفي الإشارة في هذا الخصوص إلى ما أضحت تضمّه مدينة الرياض وحدها من هذه المبثدعات التي ناهزت الـ ٦٠٠ عملاً فنياً جميلاً....

- مقارنة تطبيقية لتوطين المنهج:

مقرر «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي» أنموذجاً^(١). تشكل «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي» إحدى المواد المهمة التي يمكن إدراجها ضمن برامج معاهد وكليات العلوم السياسية والاجتماعية والشرعية، ونظراً لكون «المحتوى» الذي يُقدم في إطاره هذه المادة فيه الكثير من الخلط وعدم الدقة، كذلك «أهدافها» التي تنطوي على بعض التحريف والغموض، فإنه لا بدّ من تأصيل المحتوى و«أسلمة» الأهداف وتكييف المنهج وفقاً لما يقتضيه الواقع الاجتماعي والبيئة السياسية، مما يعني تبني المنهج المذكور وإخضاعه إلى متطلبات التوطين.

أولاً: إشكالية إعداد المادة العلمية المكونة لمحتوى المنهج:

إن اختيار المادة العلمية لمقرر «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي» يواجه بإشكالية اختلاف المعارف والموضوعات التي تفرزها الدراسات في هذا الخصوص والتي هي على ثلاثة مناح:

أ- الدراسات ذات الطابع الأدبي:

بعض الدراسات التي تناولت موضوعات النظام السياسي الإسلامي قد اتسمت بطابع أدبي أو فكري عام خال من التأصيل والتنظير، كما غلبت

(١) في الأصل ورقة أقيمت في الندوة العلمية الدولية الثالثة التي عقدت في جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة - الجزائر في ١٣/٤/١٩٨٨م.

على معظمها نزعات المديح والتبرير والتبشير، ولم يكن يوسع منهجها الوصفي أن يوفر التدقيق والتحليل المطلوبين، وهذا ما كان يفقد تلك الدراسات الاتساق والتماسك، ومن ثم الصفة العلمية.

إنّ نماذج هذا المنحى كثيرة يمكن تبينها في العديد من الكتابات «الدعوية» وغير الأكاديمية التي فاض بها عقد السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي.

وحيث إنّ معظم تلك الكتابات لا تنطوي على قيمة معرفية أو أهمية علمية، فإن ذلك قد يعفينا من متابعتها.

ب - الدراسات ذات الطابع التاريخي:

تناولت هذه الدراسات نظم الحكم والإدارة التي كانت سائدة في العصور الإسلامية المختلفة على نحو غلبت عليه الصفة التسجيلية، حيث يُعرض مركز «الخليفة» وتُبين مهامه، كما يتم توضيح الطرق التي تتشكل فيها السلطة وأساليب إسنادها، وما توصلت إليه النظم من أطر إدارية كالوزارات والدواوين والحجابة والحسبة ونحوها، مع اهتمام خاص بالفقه السياسي للفرق والاتجاهات التي كانت معروفة آنذاك، بالإضافة إلى شيء من التحليل المرتبط ببعض الوقائع والممارسات.

إنّ من أبرز عيوب هذا المنحى عدم تفريقه بين واقع النظم السياسية التاريخية وبين النظام السياسي الإسلامي بوصفه نظرية يمكن تأصيل بنائها في ضوء الرجوع إلى القرآن والسنة والفقه المناسب.

كما أن بعض دراساته كانت تستغرقها الآراء التي طرحت من لدن بعض العلماء؛ ظناً بأن تلك الآراء تمثل ثوابت، فيما هي لا تعدو أكثر من اجتهادات لها ظروفها، أو صياغات ولّدتها بعض السياقات.

ولعلّ في بعض كتابات الدكاترة: أحمد شلي، وعمد الصادق عفيفي، ومحمد جلال شرف، وعلي عبد المعطي، ما يمثل نماذج لهذا اللون من الدراسات.

ج - الدراسات ذات الطابع القانوني:

حاولت بعض الدراسات التي تعرّضت للنظام السياسي الإسلامي محاكاة الدراسات القانونية الحديثة في معالجة موضوعات: الدولة، والسلطة، والشرعية، والمشروعية، والحقوق والحريات، ونحوها في إطار من التنظير الدستوري والمعالجات القانونية، وقد شكّل هذا المنحى خطوة متقدمة، إلّا أنه لم يكن ليخلو من بعض الإشكالات الفكرية أو المنهجية، التي كان مردها هيمنة الفقه القديم وبعض الصياغات التاريخية، فضلاً عن افتقار مقارباته للرؤى الحديثة في التحليل والتنظير.

إنّ هذا المنحى مع ذلك يظل أفضل من سابقه؛ بحكم اعتماده على المنهج الفقهي الموصل بالأدلة القرآنية والنبوية، ومحاولته تقديم بعض التجديدات النظرية والقانونية، وقد نجد أمثلة له فيما عالجته عدد من الباحثين الأكاديميين أمثال الدكتور عبد الحكيم حسن عبد الله، والدكتور منير حميد البياتي، وغيرهم.

د- الدراسات الأنموذجية:

إذا لم يكن بوسع المنحى الأول والثاني أن يقدموا تحريراً علمياً متطوراً لنظرية النظام السياسي الإسلامي، وأن يظل المنحى الثالث هو الآخر قاصراً للأسباب التي ذكرناها، فلا بدّ إذن من البحث عن منحى أنموذجي يمكن من خلاله التعرف على النظرية المذكورة بشكلها الدقيق، وهو ما قد تنلمسه إلى حدّ كبير في الدراسات التي تستنبط من القرآن والسنة، وتعتمد الفقه والفكر والتطبيقات التاريخية عبر منظور متحدد تميّزه المبادرات الفكرية والمعالجات التحليلية والصياغات الدستورية التي تستجيب لتساؤلات الواقع ومتغيراته.

إنّ الدراسات التي يمكنها التعبير عن هذا المنحى لا يمكنها إلا العمل على بلورة العناصر الأساسية والفرعية للنظام السياسي الإسلامي في إطار من التنظير السياسي والقانوني الذي يستوعب المتغيرات ويستجيب لمطالب المعاصرة وضرورات التحديد.

ولعلّ في محاولات الدكتور حامد ربيع وتلامذته أنموذجاً يعكس الكثير من سمات هذا المنحى وجوانبه المنهجية.

إذن، وفي ضوء ما ذكرناه وبناء على بعض ما تمخّض عن المنحيين الثالث والرابع من معطيات، وما انتهى إليه الباحث عبر دراسته

للدكتوراه، التي تعرّضت لموضوع النظام السياسي الإسلامي^(١) سيتمّ تحديد «محتوى» و«أهداف» المنهج الذي نحن في صده.

- ظاهرة «منطقة الفراغ»^(٢) في النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي، وانعكاساتها في تشكيل أو تغيير بعض مفردات المنهج وخبراته وأنشطته:

اعترافاً بظاهرة التغيّر والتطور، التي تفرضها طبيعة الحياة ودينامياتها، ترك الإسلام منطقة فارغة في نظريته السياسية، وأناط مهمة إملائها لأهل الفقه والفكر والسلطان، وهو ما نلمسه في مسائل كشكل الحكم، وتسمية الرئيس الأعلى، وتوزيع السلطات، والصيغ المؤسسية، وأشكال الرقابة والمشاركة الشعبية، وغير ذلك من الأمور التي يمكن إخضاعها للتكييف والتوطين.

وبناء على ذلك كان على واضع المنهج - وهو في صدد اختيار المفردات والخبرات والأنشطة - أن يتابع عمل الفقه

(١) أجريت في العام ١٩٨٧م، في كلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة، وكانت تحت عنوان: «دراسة تحليلية لمقومات التربية السياسية في ضوء القرآن والسنة».

(٢) المقصود بمنطقة «الفراغ التشريعي» هي تلك المساحات التي تركها الشارع دون حكم وأناط إملاءها بالفقهاء والحكام في ضوء ما قد تمليه بعض المتغيرات والظروف المستجدة؛ راجع: يوسف القرضاوي، الخصائص العامة للإسلام (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م) ص ٢٢٨.

والفكر والسلطان فيما يتم إنتاجه من اجتهادات وصيغ مستحدثة ليتسنى تنظيم «المحتوى» ورسم «الأهداف» على نحو توطيئي يستوعب الواقع والمتغيرات^(١).

الاعتبارات التعليمية والدعوية في إعداد المنهج:

ثمة اعتبارات تعليمية وأخرى تربوية دعوية لا بدّ من أخذها بنظر الاعتبار عند إعداد المنهج.

فبالنسبة للاعتبارات التعليمية التي يتعيّن على واضع المنهج ومنفّذه مراعاتها، يمكن أن نذكر ما يلي:

١- التحديد الواضح للأهداف العامة والتربوية.

٢- مراعاة النمو العقلي والوجداني والاجتماعي للطلاب عند تقديم المحتوى، وما يتصل به من خبرات وأنشطة، وما يمكن اتباعه من طرق في التدريس.

٣- اختيار الوحدات والموضوعات والمفردات بما يلائم استعدادات الطلبة، وما ينسجم مع احتياجاتهم واهتمامهم، فضلاً عن مراعاة العصر والمرحلة وظروف الواقع المحلي.

(١) هنا تظهر مناسبة التحدث عن «علم سياسة إسلامي» أي العلم بوصفه جهداً يحاول اكتشاف الواقع السياسي الموضوعي، ويعمل على دراسة الظواهر واكتشاف السنن والقوانين التي تحكم الإطار الاجتماعي المسلم، ومن الطبيعي أن نمو علم كهذا في ظل «مجتمع إسلامي» سيشكل في معطياته رافداً من روافد بناء المنهج موضع الدراسة، وعاملاً من عوامل إغتنائه بما هو مناسب من الخبرات والأنشطة التربوية المختلفة.

٤- تكييف المنهج بحسب طبيعة الفرع العلمي الذي يتخصص فيه المتعلمون.

٥- الاختيار المناسب للخبرات والأنشطة المصاحبة، بما يخدم الأهداف العملية المرجوة من تدريس المادة.

٦- صياغة المادة المعرفية في ضوء مبدأ تكامل المعرفة.

أما الاعتبارات الدعوية فتعني بما: مراعاة المصلحة الإسلامية وحركة الدعوة عن طريق استيعاب المتغيرات الفكرية والسياسية ضمن المنهج، فتنظيم المحتوى وتدریس المادة يجب أن يتكيفا وفقاً لطبيعة المرحلة، وأن يتم التركيز على القضايا والانشغالات التي تحفل بها الساحة، على النحو الذي يعمق الوعي ويضيء التفكير وينمي نزعة الاهتمام والقدرة على التعامل مع المتغيرات بمرونة وحكمة وفاعلية وابتكار.

فمثلاً حين تطغى في الساحة المحلية أو الإقليمية أو الدولية مفاهيم «المواطنة» و«الديموقراطية» و«التعددية» و«الحوار» و«السلام» ونحو ذلك، فإنه بالإمكان التعايش مع هذه المفاهيم أو غيرها، إما بتأصيلها إسلامياً، أو بالتوفيق بينها وبين ما يقابلها في الإسلام من مدرکات كمفاهيم «الشرعية» و«المساءلة» و«الشورى» و«الجدال بالتي هي أحسن» وغيرها. كما يمكن توطين مفهوم «الديموقراطية» بما يعنيه إسلامياً من حرية وشورى وشرعية وشفافية، أو استخدام مفهوم «المواطنة» بما لا يتناقض - من حيث المبدأ - مع مفهوم «الأمية»، أو أن يُقدم مدرک «الجماعة» بطريقة

لا تتعارض دلاليًا مع ما يتطلبه مبدأ الانفتاح على (الآخر) من توجهات أو سلوكيات، أو تقدم مبدأي «المشاركة» و«التنافس» السياسيين بصفتهما حقين مشروعين يكفلهما القانون الإسلامي، أو أن يُقدم مفهوم «الجهاد» بمعناه الدفاعي، وليس بدلالته الصدامية التي لا تعرف الحوار والتعايش.

هذه التاصيلات أو التكييفات أو التوطينات من الممكن استيعابها ضمن موضوعات المنهج، والعمل على إدراجها في سياق أنشطته التربوية المختلفة.

ثانيًا: أهداف ومحتوى المنهج المقترح لمادة «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي»:

١ - الأهداف العامة، من منظور تنظيم المناهج:

تنطوي المواد الدراسية على أهداف عامة، وأهداف تربوية، يتحدد كلٌّ منها في ضوء طبيعة المجتمع وفلسفته ونظامه.. ومادة «النظرية العامة للنظام السياسي الإسلامي» بصفقتها واحدة من المواد الاجتماعية، التي تشتق أهدافها العامة من أهداف الإسلام في بناء الفرد والمجتمع، يمكن إجمال أهدافها بما يأتي:

- التوعية بطبيعة الإسلام الشمولية، التي تمتدّ لتتناول مختلف الشؤون الحياتية، ومنها الشأن السياسي، مع تأكيد أهمية إقامة كيان سياسي للإسلام؛ اقتداءً بما قام به القدوة العظمى ﷺ على هذا الصعيد، واعتبار ذلك جزءاً من المشروع الحضاري الإسلامي.

- الربط بين الدين والسياسة، مع التمييز بين ما هو ثابت وما هو متغير.

- الربط بين السياسة والأخلاق، وتزويد المتلقي بمعنى السياسة الشرعية وما تتميز به عن غيرها من السياسات.

- إشعار المتلقي بقيمة الهوية والانتماء في منظورها الإسلامي.

- التوعية بمدرك «الشرعية» الإسلامية في مستوييه «الكلي» و«الجزئي»، مع تمييزها عن اللاشرعية، بما يساعد على امتلاك القدرة على تشخيص الواقع السياسي بموضوعية ودونما تطرف أو تفريط.

- إكساب الوعي السياسي، الذي يساعد على فهم الواقع المحلي والإقليمي والدولي، وتكوين رؤية صحيحة لمختلف الدول والتيارات والشخصيات والأحداث العامة.

- الوصول بالمتلقي إلى حالة «الإنسان الصالح» التي من شأنها إنتاج «المواطن الصالح».

٢ - محتوى المنهج وأهدافه التربوية:

يمكن تقسيم منهج مادة «النظام السياسي الإسلامي» إلى عدد من الوحدات الدراسية، مع اشتقاق الأهداف التربوية (المعرفية والوجدانية والسلوكية) في ضوء كل وحدة، وذلك على النحو الآتي:

الوحدة الأولى: الدولة في الإسلام:

أ- أركان الدولة في الإسلام :

- السلطة.

- سكان الدولة (المسلمون - المواطنون غير المسلمين - الأجانب).

- الشعب والأمة.

ب- إقليم الدولة الإسلامية:

- فكرة الأرض في التفكير الإسلامي.

- الجغرافيا السياسية في الفقه الإسلامي، وإعادة تصنيف (دار الإسلام

- دار المسلمين - دار العهد^(١) - دار الحرب).

ج- خصوصية الدولة في الإسلام:

- الحاكمية الإلهية كأساس للنظام القانوني والمبادئ السياسية العامة.

- إشكالية واحدة القيادة ومتغيراتها.

- الشكل في الدولة الإسلامية: ثبات المبادئ ومرونة الشكل.

الأهداف التربوية للوحدة الأولى:

- تزويد المتلقي بالأدلة القرآنية والنبوية والتاريخية، التي تثبت أن

الإسلام دين ودولة، مع المساعدة على اكتساب المهارات التحليلية والنقدية

التي تدعم هذه المقولة، وتفنيد ادعاءات منكرها.

(١) مصطلح يقصد به الدول والمجتمعات غير المسلمة، التي تربطها بالدولة الإسلامية عهود أو موثائق أو علاقات سلمية.

- مساعدة المتلقي على استيعاب المنظور الإسلامي المتطور
للجغرافيا السياسية للعالم، وتكوين الاتجاهات والمواقف السياسية في ضوء
ذلك المنظور.

- تعميق روح الانتماء للجماعة الوطنية على اختلاف مستوياتها، مع
تكوين الاتجاهات المتعاطفة مع المسلمين خارج الدولة الإسلامية، فضلاً
عن إيجاد روحية التقبل والاستقبال لمن هو مضطهد أو مهاجر منهم:
﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُخْجِئُونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ
فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ
خَصَاصَةٌ﴾ (الحشر: ٩).

- إكساب عادة الإعلان عن الارتباط بالإسلام، وتنمية روح الاعتزاز
بما ينبثق عنه من مقررات: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ
صَالِحًا وَقَالَ إِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (فصلت: ٣٣).

- تكوين الاتجاه الرافض لموالة الكافرين أو المنافقين في الداخل
والخارج، وتجنب مودتهم: ﴿لَا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ
يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾ (المجادلة: ٢٢).

- تعميق الوعي بأن الولاء الجزئي، الأسري أو العشائري أو القومي
أو اللوني أو الجهوي أو المذهبي أو الحزبي أو المهني، ينبغي أن لا يتصادم
مع الثوابت والمقررات الشرعية أو مصالح الدولة أو الدعوة، وأن لا يكون
- بأية حال - مدخلاً لإلغاء الولاء المركزي للسلطة الشرعية،

أو مبرراً لرفض طاعتها، أو العزوف عن مشاركتها فيما يخدم الأهداف العامة للمجتمع.

- إكساب الاتجاهات الإيجابية نحو الوحدة عن طريق تعميق الشعور بوحدة الثوابت العقيدية والقيمية، مع ترسيخ مبدأ التساوي الاجتماعي، وتكوين الاتجاهات الرافضة للتعصب بمختلف أشكاله.

- تعميق الإيمان بقيم «الحب» و«الأخوة» و«التكافل» و«التضامن» و«الشعور بالتحدي المشترك»، مع تأكيد أن الجميع في المجتمع الإسلامي يقفون على قدم المساواة، وليس ثمة مواطن من الدرجة الأولى، وآخر من الدرجة الثانية، وغيرهما من الدرجة الثالثة.

- الوحدة الثانية: شرعية السلطة في النظام السياسي الإسلامي:

أ- أسس شرعية السلطة.

ب- شروط الترشيح وإسناد السلطة العليا (العلم - التقوى - الكفاءة السياسية).

- طرق إسناد السلطة.

- البيعة وتكييفها السياسي: مراحل البيعة - أساليب تعبير الشعب عن موقفه (مع إمكانية التغيير في تلك الأساليب).

ج- أسس شرعية الاستمرار في السلطة.

- عدم فقدان الحاكم لشرط من الشروط التي تمّ بموجبها ترشيحه للسلطة.

- تقيّد الحاكم بالمشروعية القانونية .

- الالتزام بمبادئ التعامل السياسي وقواعده المقررة دستورياً: (العدل

- الشورى - المساواة أمام القانون - الالتزام بحماية الحقوق والحريات العامة - الخضوع للمساءلة).

د- الرقابة العامة في إطار النظام السياسي الإسلامي:

- مفهوم الرقابة.

- أجهزة الرقابة.

- الرقابة القضائية (المحكمة الدستورية - القضاء - وغيرها).

- الرقابة النيابية (مجلس الشورى أو النواب).

- هيئة النزاهة والأجهزة المحاسبية.

- الرقابة الشعبية والإعلامية والرأي العام.

- مسالك الممارسة الرقابية.

- الأهداف التربوية للوحدة الثانية:

- أن يستوعب المتلقي فكرة أنّ القيادة أمر متاج لكلّ من يخوز شرائط إسنادها ومؤهلات الاضطلاع بها، وهي ليست حكراً على أحد، فالحرّاك السياسي مفتوح أمام الجميع وليس بالمغلق على جماعة دون غيرها كما في بعض النظم السياسية الأخرى.

- أن يلمّ المتلقي بشروط الاختيار القيادي، ويدرك أنّ الاختيار أمانة وشهادة ومسؤولية، وأنّ المواقف الانتخابية يجب أن تتشكل وفقاً لذلك.
- أن يستوعب المتلقي حقيقة أنّ القيادة مسؤولية خطيرة، والتقيّ من احتياط من تجربة السقوط في اختباراتها.
- التشربّ بمبدأ الحاكمية لله، وبما يقيد هذا المبدأ من معاني الالتزام بالضوابط الشرعية، وإدراك أنّ الحاكم ليس محوراً للنظام أو الفعاليات السياسية، كما أن طاعته ليست إلا متغيّراً تابعاً لثوابت العقيدة والشرعية والمصالح العامة وشروط الممارسة الصحيحة.
- التأكيد أنّ الارتباط بالشرعية هو جزء من العقيدة السياسية، لكن دون أن يعني ذلك تكريس الولع بالفرد أو الزعامة الكارزمية المزعومة، مع تأكيد أنّ الطاعة السياسية هي الطاعة المبصرة التي تحكمها مقررات الشرع، ويحددها نظام العلاقات والحقوق المتبادلة بين الحاكم والمحكوم.
- التربية على الشورى، والتعويد على ترجمتها سلوكيّاً، سواء في المجالات السياسية أو غير السياسية.
- التدريب على التفكير العلمي، والتحذير من أن تتخذ القرارات بارتجال أو عشوائية، مع تنمية القدرة على التحكم بالنوازع والانفعالات والخضوع لحكم المنطق وما تقتضيه شروط الموضوعية.
- إكساب صفة الصدق السياسي والشفافية، والابتعاد عن «الديماغوجية» والخداع والتضليل والتهويل وإخفاء الحقائق دون مرور من مصلحة عليا.

- إكساب عادة النقد الذاتي.

- الاهتمام بحسن اختيار الأعوان والمستشارين، وجعل المعيار في ذلك «القوة والأمانة»، يقول تعالى: ﴿إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ (القصص: ٢٦).

- التكيف مع حالات الاختلاف، والتعايش مع المعارضة انطلاقاً من مقولة: إنّ صاحب السلطة ليس فوق النقد أو المساءلة، وإن الرأي غير المسلح لا يشكل خطراً على الأمن العام.

- التوعية بمبدأ حقّ إبداء الرأي، والنظر إلى وجهات النظر المختلفة بصفتها من الحقوق المشروعة، بل إنّ النقد قد يصير واجباً حين يفرضه مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، أو حينما تقتضيه مبادئ المتابعة والرقابة العامة.

- التوعية بأنّ المعارضة التي تكشف عن الأخطاء، وتتابع العيوب وتقترح البدائل بأمانة وإخلاص، يمكنها أن تغني العملية السياسية وتسدد المسيرة، وأنّ كتبها فيه تفريط وخسارة.

- التعويد على حمل صاحب الرأي السلمي على المحمل الحسن، مع التعويد على الصبر وكظم الغيظ مع ذوي الآراء المخالفة، حتى لو بدت آراؤهم مجافية للصواب.

- إعداد الشخصية القيادية المربية، في عفتها وقودتها وثباتها وحزمها ورحمتها وإنسانيتها وصدق خطاياها وبساطة تعاملها وأخوتها وإسهامها الجاد في الجهد المشترك.

- الوحدة الثالثة: وظائف الدولة في النظام السياسي الإسلامي وأهدافها العامة:

- أ- الوظائف منظوراً إليها من زاوية الأهداف العامة:
 - تطبيق أحكام الشريعة: الوظيفة التقنية؛ الوظيفة التطويرية؛ الوظيفة التنفيذية؛ الوظيفة القضائية.
 - رعاية المصالح العامة: الأمن السياسي؛ الأمن المعيشي؛ الأمن الجنائي.
 - حماية العقيدة والقيم وضمان استمرارهما: الوظيفة التربوية؛ الوظيفة الثقافية؛ وظيفة الضبط الاجتماعي؛ الوظيفة الإعلامية.
 - العدل.
 - الهداية والإنقاذ العالمي: الهداية والإنقاذ عن طريق الجهاد (مع إعادة تكييف) - الهداية والإنقاذ عن طريق الاتصال السلمي.
- ب- الوظائف منظوراً إليها من زاوية الاختصاص القانوني للسلطات:
 - وظائف السلطة التشريعية؛ وظائف السلطة التنفيذية؛ العلاقة بين السلطات.

- الأهداف التربوية للوحدة الثالثة:

- التوعية بالبعدين الدنيوي والديني لوظائف الدولة في الإسلام، مع الربط بين تطبيق الشريعة ومصالح العباد من جهة، وبين حماية العقيدة والقيم والحفاظ على الكيان العام للجماعة من جهة أخرى.

- تقوية الشعور بالمسؤولية العامة، والتدريب على المشاركة السياسية، سواء على مستوى الإسهام في الانتخابات، أو الالتزام بالقوانين وحمايتها، أو الانخراط في عمليات التطوع للحفاظ على الأمن بأوجهه المختلفة.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الإنتاجي، واحترام المال العام، وتقدير قيمة الوقت، مع تكوين الاتجاهات المضادة للفساد والترف والاستهلاك والتبذير، مع التبصير بالعلاقة بين القدرة الاقتصادية والمكانة السياسية للدولة والمجتمع وحالة التقدم في العلوم والتكنولوجيا.
- تعليم مبادئ التصرفات المالية المقررة شرعاً، بدءاً بمبدأ حرمة المال العام، وانتهاءً بمبدأ إخضاع المال الشخصي لنوع من الرقابة الاجتماعية.
- تنمية روح المسؤولية العامة بما يتصل بالمفهوم الإسلامي للنقد وقوانين الضريبة والسياسة المتبعة في مجال التجارة الخارجية، وتعميق ذلك في حقول الممارسة والسلوك.
- التوعية بالأدوار المنتظرة من العامل والمالك والتاجر ورجل الأعمال في الإطار الاقتصادي، باعتبار ما يمكن أن توفره تلك الأدوار من خدمة للتنمية وتحقيق للأمن المعيشي العام.
- ترسيخ مقومات الشخصية الجهادية المستوعبة للمعاني الصحيحة للجهاد والعارفة بشروطه الشرعية الدقيقة.
- تنمية الاهتمام بالنشاط الاتصالي والدعوي مع العالم، وذلك من خلال غرس النزعة الأُممية، واستيعاب مبدأ عالمية التبليغ، ومسؤولية

الإنفاذ، والشهادة على الناس والعصر، مع مراعاة الفكرة الوطنية الإقليمية التي تفرضها المتغيرات.

الوحدة الرابعة: الحقوق والحريات والواجبات العامة في النظام السياسي الإسلامي:

١- الحقوق والحريات العامة:

أ- الحريات الأساسية (حرمة الذات وحق الأمن؛ منع الاضطهاد والتعذيب؛ حق الكرامة الإنسانية؛ منع الاسترقاق؛ حرمة السكن والخصوصيات الأخرى).

ب- الحقوق الأسرية: حق الزواج والإنجاب (مع مراعاة الجوانب الشرعية في أن لا يكون الزواج مثلياً أو مدنياً).

ج- حق التنقل: اختيار محل الإقامة؛ حق السفر خارج البلاد والعودة إليها.

٢- حرية العقيدة الدينية وحق أداء شعائرها: حقوق الأقليات الدينية.

٣- حق التعلم والتعليم.

٤- حرية التفكير والبحث العلمي: حرية التفكير والبحث العلمي في الأمور الإنسانية والطبيعية والدينية؛ حرية الاتصال والوصول إلى مصادر المعلومات؛ حق الاختلاف؛ حرية التعبير وممارسة النقد البناء.

- ٥- الحقوق والحريات المعيشية: حق الملكية؛ حق التجارة؛ حق السكن والبيئة النظيفة؛ حق الرعاية الصحية؛ حق الضمان الاجتماعي في حالات المرض والعجز والفقر والبطالة؛ حرية التجمع والاجتماع
- ٦- حق المساواة: عدم التمييز بين الناس أمام القانون والحق في التقاضي العادل؛ مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية.
- ٧- حقوق المرأة والطفل.
- ٨- الحقوق والواجبات السياسية: الانتخاب والترشيح؛ حرية المشاركة السياسية والاجتماعية العامة؛ حق المساءلة والتقوم؛ واجب الطاعة للسلطة الشرعية.

- الأهداف التربوية للوحدة الرابعة:

- تعليم ما قد ربّته الإسلام من حقوق وحريات عامة، مع التوعية بأن تلك الحقوق والحريات قد تصير في بعض الأحيان واجبات لا يمكن التنازل عنها .
- الربط بين فكرة الحقوق والحريات وأسسها الدينية والأخلاقية والإنسانية، وذلك لتقوية الإيمان بمضامينها والالتزام باتجاهاتها التطبيقية.
- التمييز بين ما يمثل قاسماً مشتركاً من الحقوق والحريات بين مختلف الجماعات والشعوب، وما يمثل رؤى أو مواضع خاصة بجماعة أو شعب بعينه.
- تأكيد فريضة الطاعة السياسية للسلطة الشرعية، وتكوين الاتجاه الرفض لظواهر البغي والخروج، وغيرها من أنشطة الفتنة.

- إثناء الشعور بقيمة الحرية، وأهمية المشاركة في إبداء الرأي، وتجنب الوقوع في حالة «الإمعية».
- التدريب على ممارسة المعارضة بشكلها المشروع والسلمي والبناء، مع التطهر من أية نوازع للمعارضة المغرضة أو المرضية.
- تكوين رأي عام مناهض لأية تجاوزات تمس حقوق الإنسان الواضحة قد تصدر عن سلطة أو جماعة ما سواء في الداخل أو في الخارج.
- التعويد على احترام الرأي الآخر، والتدريب على الاختلاف المشروع وتعلّم آدابه، مع إشاعة ثقافة الحوار، وتجنب العدوانية واللحاجة وشدة الخصام .

ثالثاً: إشكالية العلاقة بين «المنهج» و«النظامين التربوي والسياسي»:

إنّ فاعلية أي منهج تتوقف على طبيعة العلاقة بين هذا المنهج والمناهج الأخرى المعتمدة من جهة، وبينه والنظام التربوي من جهة أخرى، وبينه والنظام السياسي السائد من جهة ثالثة، فكلّما كانت العلاقة بين المنهج وهذه الدوائر إيجابية استطاع أن يؤدّي دوره ويسير بخطين ثابتة نحو أهدافه، فالمنهج لا يعمل بمعزل عن بيئته التعليمية والاجتماعية، وهذا ما ينطبق بشكل أقوى على منهج النظام السياسي الإسلامي.

إن النظامين التربوي والسياسي يمكنهما في ظل الترابط الإيجابي أن يكونا محضاً داعماً، بل مغذياً ومطوراً لمحتوى المنهج واتجاهاته، وهذا ما سيوفر فرصاً أكبر لنجاح المنهج وتوطينه، بخلاف ما إذا كانت ثمة فوارق بين المنهج وكلا النظامين المذكورين.

لذلك نقول: إن الإعداد الفني الجيد لمنهج النظام السياسي الإسلامي لا يكفي لكي يكون فاعلاً ما لم يكن هذا المنهج يعيش حالة الترابط العضوي والانسجام الفكري مع الدوائر الثلاث: المناهج الموازية، والنظام التربوي، والنظام السياسي.

إلا أن ذلك لا يعني إلغاء هذا المقرر إذا لم تتوافر هاتيك الشروط، إذ يمكن اعتماد مادته كمقرر دراسي في كليات السياسة والشريعة وغيرها حتى لو كانت مضامينه لا تتسجم مع النظامين القائمين (التربوي والسياسي) أو مع المناهج التعليمية الأخرى المعتمدة، فما لا يدرك كله لا يترك جله.

والحقيقة: إنه بوجود مدرسين واعين لمثل هذا المقرر ويشعرون بالمسؤولية التربوية والاجتماعية، يمكن تحويل مادة المنهج المعرفية إلى مادة تربوية فاعلة ومؤثرة في فكر وسلوك المتلقين، حتى لو كانت تلك المادة غير متناغمة مع اتجاهات الدوائر المؤثرة الأخرى التي أشرنا إليها.

الفصل الثالث

البحوث العلمية مدخلاً لتوطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية

كان العلم في الغرب بإشكالياته العملية، من العوامل الرئيسة لنشأة الجامعات وتطويرها هناك، ففي بريطانيا مثلاً شكلت «الجمعيات العلمية الملكية البريطانية» قاعدة لانبثاق الكليات والجامعات التي كانت تهتم بالواقع الصناعي^(١) وتضطلع بمواجهة إشكالياته، وهو ما لم يحدث مثله في العالم العربي والإسلامي، ساعة تأسيس الكليات والجامعات، إذ لم يكن ذلك التأسيس مواكباً لحالة علمية أو مستجيباً لمشكلات فنية، لهذا لم تكن تعبر تلك الجامعات، فيما نقلته من نظم وأساليب ومناهج، عن علاقة موضوعية بالواقع، وقد كان الكثير من أنشطتها العلمية قد اتسم بالافتعال والشكلية، ولم يتجاوز ما هو سائد في جامعات الغرب ومراكزه، سواء على المستوى المعرفي أو الاهتمامات العلمية، حتى أن

(١) عبد المنعم سباتي، التعلم من أجل التحرر في أفريقيا، ضمن: مؤتمر التعليم من أجل التحرر في أفريقيا، سبها، ليبيا، ٢٥/١.

الكثير من مشكلات المركز الغربي وقضاياها كانت تأخذ طريقها - كما الموضة - إلى مكاتب الجامعات وورش المراكز، وكان القضايا والمشكلات واحدة هنا وهناك.

ولعلّ هذه الوضعية غير الطبيعية هي التي جعلت البحوث في معظم الجامعات والمراكز العربية والإسلامية تفتقر إلى الاستراتيجية الوطنية الواضحة، فلا خطة، ولا تحديد موضوعي للأهداف والأولويات، وحتى الطلبة الذين يبتعثون إلى الخارج كثيراً ما يعودون وهم محملون بمفاهيم ونظريات وطرق واهتمامات، لا تتسق مع الواقع واحتياجاته.

كما غابت البحوث الأساسية والإبداعية، وظلت تسيطر على أنشطة أكثر الباحثين الجوانب الإجرائية، ولم يزل جلّ ما يؤلف مجرد مداخل أو مقدمات لا تمثل سوى صدى أو تكراراً لما يتم إنتاجه في الغرب.

حتى الكتابات الميدانية التي يفترض أن تكون معنية بالكشف عن ظواهر البيئة ومعالجة مشكلات الواقع ما برحت محكومة بالمداخل المنهجية والأدوات العلمية المستعارة التي لا تتواءم في أكثرها مع طبيعة الظواهر والمشكلات المحلية، فيما كانت أكثرية البحوث المتقدمة نسبياً لم تغادر تقاليد البحوث الأجنبية، كما لم تقدم مناهج جديدة أو أدوات مبتكرة تتواءم مع الطبيعة الخاصة للمشكلات المحلية.

لذلك حين نؤكد أنّه يجب ان تعتمد البحوث المطلوب معالجتها في إطار المجال العربي والإسلامي على فلسفة معرفية حاكمة «paradigm»،

وأن تعنى بالمشكلات المحلية، وتراعي المرحلة الحضارية ونمط النمو المستهدف، فإنه يجب القول: إنَّ كل ذلك لا يمكن توفيره ما لم تكن هناك استراتيجية علمية وبحثية تقوم على الوعي بضرورات التوفيق بين الفلسفة والعلم، والمعرفة والواقع، والنظرية والتطبيق، والعمل والمؤسسة، والإنتاج والحاجة، ولعلَّ جانباً من ذلك قد وعته بعض البلدان في آسيا حين راحت تنشئ معاهد متخصصة في علوم البحار وهندستها، من أجل تحسين المنتج البحري واكتشاف بدائل للغذاء البروتيني، أو حين أخذت تنشئ معاهد تكنولوجية تهتم بصناعة البلاستيك واستغلاله في إنتاج الأقمشة والمواد البديلة^(١)، أو فيما مضت تنشئه من معاهد أخرى تلامس الواقع وتراعي مقتضيات النمو الخاص.

ومن الطبيعي في ظل معاهد وكليات وطنية من هذا النوع أن تعتمد الدراسات على المعلومات والمعطيات التي توفرها البيئة ويقررها الواقع في المقام الأول، فيما لا يعدّ ما تفرزه البيئات والمجتمعات الأخرى من معلومات أو معطيات إلا عاملاً مساعداً يمكن أن تستأنس به تلکم الدراسات. وهذا ما ينبغي أن تعيه جيداً حركة البحث العلمي في الجامعات العربية والإسلامية.

(١) عبد الله محمد عبد الرحمن، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دراسة في الاجتماع التربوي (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١م) ص ٣٢٨.

أ- توطین البحوث الإنسانية والاجتماعية:

حين يتواصل إخضاع البحوث المحلية للمفاهيم والنظريات والمناهج والاهتمامات السائدة في جامعات الغرب ومراكزه، لا تغدو الدعوة إلى بديل آخر مجرد دعوة منطقية، بل تمثل ضرورة تقتضيها الحاجة إلى تملك العلم وتكوين النظام العلمي القادر على منح البحث قيمته وفاعليته المحلية الخاصة.

- ففي مجال البحوث النفسية - مثلاً - إذا اعتبرنا أن السعي لاكتشاف «الحقائق النفسية المطلقة» يمثل المهمة الأساس لعلم النفس، فإن السعي للإجابة عن سؤال الهوية السيكلولوجية الخاصة يمثل مهمة أساسية أخرى تستحق الأولوية.

فإذا كان الباحث النفسي الغربي لم يقصر جهده على معالجة ما هو عام، بل ظل معنيًا في الأساس بكشف الحقائق النفسية التي يختزنها الواقع الذي ينتمي إليه، فإنه بإمكان الباحث في المجال العربي والإسلامي أن يهتم هو الآخر بتحديد هويته السيكلولوجية انطلاقاً من تشخيصه وتحليله للسمات النفسية والثقافية والحضارية، التي توطر بمجاله الاجتماعي، وأن يطرح عبر ذلك التساؤلات الخاصة، ويواجه المشكلات النوعية السائدة في ذلك المجال، فيكون بذلك قد وضع الأسس الأولية لتوطين البحث.

إنه لمن المنطق أن يعتمد توطين البحث النفسي في إطار المجال العربي والإسلامي على ما ورد في القرآن والسنة الصحيحة من إشارات وتوجيهات يمكن البناء عليها لطرح بعض المسلمات أو الفروض، أو صياغة بعض

المفاهيم وإنتاج بعض المقولات، بل بإمكان الباحث العربي والمسلم أن يتبنى نسقاً معرفياً خاصاً يحدد من خلاله النظريات والاتجاهات والممارسات التطبيقية، مع إمكانية الاستفادة من بعض معطيات البحث الغربي والأجنبي عموماً، لاسيما على مستوى المعارف العابرة للمجتمعات.

وما يصدق على البحث في علم النفس يصدق في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى.

وإذا كان لبعض الكتاب الريادة في التنبيه إلى بعض المسلمات أو بلورة بعض الأفكار النفسية اعتماداً على المنظور الإسلامي، أو كان لهم سبق الإشارة إلى بعض الموضوعات والإشكاليات المتصلة بالواقع العربي والإسلامي، فإن من الباحثين الأكاديميين من اشتغل على التوطين في هذا المجال بشكل بناء، وما زال المعنيون بذلك يشقون الطريق - على قلتهم في الوسط الجامعي - وعبر عدد من الدراسات المحلية المهمة حتى وإن لم يوفر ذلك الجهد بعد معرفة أو نتائج سيكولوجية يمكن الإعلان من خلالها عن وجود مدرسة عربية إسلامية في علم النفس^(١).

- وفي مجال بحوث الإعلام، كنموذج آخر، نجد أن الدراسات التي تقوم بها الجامعات والمراكز العلمية في أفريقيا المسلمة مثلاً تفتقر إلى المنظور المعرفي المستقل، ولا يلامس أكثرها الإشكالات والهموم المتصلة بشعوب

(١) عبد الواحد أولاد الفقيهي، السيكلوجيا العربية بين الواقع والأفاق، الوحدة، العدد (٥٠)، السنة (٥)، الرباط، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م، ص ٢٦-٣٨.

المنطقة أو بيتانها، فالدراسات المسحية التي تجريها مراكز البحوث في هذا المجال، كثيراً ما تصرف اهتمامها نحو أسواق المستهلكين الأفارقة، وذلك بحكم تمويل هذه المراكز من قبل شركات أجنبية، كما أن عدداً من البحوث يجري لصالح بعض وسائل الإعلام الأجنبية التي يهتمها قياس مدى شعبيتها في بلدان القارة، وهي لا تقوم بمحملها بأي إنجاز ذي قيمة^(١).

ولا يختلف الوضع كثيراً في العديد من جامعات الدول العربية والإسلامية ومراكز بحوثها، ولعل ما شهدته الدراسات والبحوث الإعلامية في فترة الثمانينيات من القرن الماضي من اهتمامات، فيه ما يشير إلى حالة من التبعية تؤكد أهمية الدعوة إلى توطين بحوث الإعلام ودراساته.

والتوطين هنا لابد أن ينطلق من رؤية إعلامية تستهدف تنمية الوعي وتحصين العقل، وتدفع باتجاه الاشتغال بقضايا البيئة، وبناء الإنسان، بعيداً عن منطقتي التبعية وثقافة الاستلاب.

ولا يمكن للتوطين أن يتم على هذا النحو ما لم تحكم البحث الإعلامي المبادئ والتوجيهات الإسلامية الواردة في هذا الخصوص، على نحو ما أشرنا إليه في صفحات سابقة، كما لابد أن يكون الباحث معنياً بالمشروع الحضاري الذي يحدد له الاهتمامات والوسائل والغايات، ليمنح بحوثه السمة والهوية الخاصة.

(١) عيد السلام أحمد ضو، التنوع الثقافي والتبعية الإعلامية في أفريقيا، ضمن التعليم من أجل التحرر في أفريقيا، مرجع سابق، ص ٢٨٣.

وهنا لابد من التنويه بأن ثمة دراسات إعلامية جامعية ظهرت منذ الثمانينيات من القرن الماضي، وهي تعتمد الرؤية الإسلامية، وتتم بقضايا الواقع وشؤونه الإعلامية، بحيث يمكن معها القول: إن ثمة جهداً لا بأس به يبذل في مجال التوطين على هذا الصعيد.

أما بالنسبة لمناهج البحث وأدواته، فمن أولى شروط اختيار المنهج: وجود الترابط المنطقي بين المنهج وطبيعة الموضوعات المعالجة.. ومناهج البحث وقواعده وأدواته هي ليست مجرد صيغ أو وسائل فنية، بل تعبر على نحو ما عن الرؤى والأفكار التي يحملها الباحث عن الإنسان والمجتمع والكون والحياة، فاعتماد المنهج «الجدلي» يعكس ربما وجهة نظر ماركسية بشأن حركة الأشياء والمجتمعات، والمنهج «الوظيفي» قد يعبر في العادة عن التفكير الرأسمالي المحافظ، كما أن المنهج «الأصولي» الذي تصاغ في ظله المفاهيم أو تستنبط من خلاله الأحكام الشرعية هو منهج الباحثين ذوي المرجعية الإسلامية.

والحقيقة: أن اختيار منهج بعينه، قد يعبر عن موقف خاص إزاء النظام الاجتماعي القائم، فإذا كان من الشائع استخدام المنهج «الإمبريقية» و«الوظيفية» في الدراسات الغربية، فذلك ما قد تفرضه طبيعة البناء الاجتماعي القائم المحفوظ، إلا أن هذه المناهج ليست بالضرورة صالحة للاستخدام في إطار العالم العربي والإسلامي؛ نظراً لاختلاف البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في العالمين المذكورين، فضلاً عن اختلاف المشكلات هنا وهناك.

فالمناهج الإمريقي حين يُستخدم أداةً لدراسة الظواهر والمشكلات على نحو متفصل عن النسق الاجتماعي العام، ويبحث في الكيفيات لا في الأسباب، فإن ذلك يمثل خياراً ضمنياً لعدم التعرض لأصل البناء القائم، وإذا كان هذا المنهج يعبر عن التزام الباحث بنظامه الاجتماعي الذي لا يحتاج بنظره إلى أكثر من بعض الإصلاح، فقد لا يناسب ذلك باحثاً ينتمي إلى مجتمع متخلف ما زال يعيش مطلب التغيير والبحث عن الهوية^(١).

كما أن البحث في منطقته ومناهجه، قد يختلف من باحث إلى آخر، وفقاً لاختلاف المنظور الفكري، ففي علم الآثار مثلاً نجد - بحكم نشأة هذا العلم الأوروبية - ثمة اهتماماً بالجوانب الحسية والعناصر التوثيقية والأبعاد الفنية لدى الباحث الغربي أكثر من الاهتمام بالخلفيات العقيدية أو الأبعاد القيمة التي ينطوي عليها الأثر، لذلك كثيراً ما يعتمد الباحثون الغربيون في هذا المجال على المنهج الوصفي، فيما لا يسع الباحث الذي يصدر عن رؤية إسلامية إلا أن يهتم بما يخترنه الأثر من معان ودلالات ولا يكتفي بالوصف. فالوقوف على آثار الملوك أو الحضارات أو الإمبراطوريات، وما يتخللها من إيمان أو ضلال، واستقامه أو انحراف، وعدل أو طغيان، وصعود أو هبوط، يفرض الاستعانة بمنهج «التحليل الثقافي» الذي يمكن من خلاله الكشف عن طبيعة الممارسات وحقيقة الظواهر ومنحى السير، وهذا

(١) محمد حجازي، الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع العربي، ضمن: نحو علم اجتماع عربي، ط٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦م) ص ٢٠-٢١.

هو منهج القرآن وهو يتعرض لحال الجماعات الغابرة، كما في قوله تعالى:

﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ ﴿٦﴾ إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ ﴿٧﴾ الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ ﴿٨﴾ وَتَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ ﴿٩﴾ وَفِرْعَوْنَ ذِي الْأَوْتَارِ ﴿١٠﴾ الَّذِينَ طَغَوْا فِي الْبِلَادِ ﴿١١﴾ فَأَكْثَرُوا فِيهَا الْفَسَادَ ﴿١٢﴾ فَصَبَّ عَلَيْهِمْ رَبُّكَ سَوْطَ عَذَابٍ ﴿١٣﴾ إِنَّ رَبَّكَ لَبِالْمِرْصَادِ ﴿١٤﴾﴾ (الفجر: ٦-١٤) وفي قوله تعالى: ﴿أَتَبْنُونَ بِكُلِّ رِيعٍ ءَايَةً تَبْنُونَ ﴿١٣٨﴾ وَتَسْجُدُونَ مِصَابِعَ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٣٩﴾ وَإِذَا بَطَشْتُمْ بَطَشْتُمْ جَبَّارِينَ ﴿١٤٠﴾ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا ﴿١٤١﴾ وَاتَّقُوا الَّذِي أَمَدُّكُمْ يَمَا تَعْلَمُونَ ﴿١٤٢﴾﴾ (الشعراء: ١٢٨-١٣٢).

بناء على ما تقدم، ومن خلال ما يفرضه المنظور الإسلامي من اهتمامات، وما يتطلبه من مناهج وأدوات، يمكن الحديث عن توطين البحث الآثاري الذي يشكل مدخلاً أساسياً لتوطين علم الآثار^(١).

- أما المقاييس والاختبارات واستمارات الاستبارة المنتجة غريباً، التي ترتبط في تصميماتها واختيار مفرداتها بقيم واتجاهات وأذواق الأفراد في المجتمع الغربي، فتحتاج هي الأخرى إلى توطين، لذلك يجدر بالباحث في المجال العربي والإسلامي أن لا يعتمد عليها في دراسته كما هي؛ لأن جدواها المعرفية لا ينتج إلا في السياق الثقافي والاجتماعي الذي أعدت له، ومن ثم فاستخدامها في غير إطارها الأصلي سيكون أمراً مضللاً، ما لم يتم إخضاعها للتعديل أو التكييف.

(١) انظر في الموضوع: خالد عزب، نحو منظور جديد لعلم الآثار، الحياة، لندن، في ٢٠٠٧/٤/١٤م.

إن الباحثين الغربيين سواء في مجالات التربية أو علم النفس أو علم الاجتماع أو الإعلام، أو غير ذلك، قد وضعوا مقاييسهم واختباراتهم في ضوء السمات الثقافية للإنسان والمجتمع الغربيين، وأنه من غير الصحيح نقل تلك المقاييس والاختبارات وتوظيفها في دراسات تتعلق بمحيط يختلف عن المحيط الذي وضعت فيه ومن أجله، كما في اختبارات الذكاء عند الأطفال مثلاً؛ لأن استخدامها بهذا الشكل لا يمكنه أن يفضي إلى توصيفات أو نتائج موضوعية، بل قد يباعد كثيراً بين النتائج والوقائع^(١)، فاختيار العينات قد ينطوي على تحيز ما، وأنه على الرغم من وجود تماثل في كثير من النظم والمؤسسات في المجتمعات الإنسانية، إلا أن النتائج التي تبلغها دراسة ما وفقاً لمعطيات مستحصلة من مجتمع معين، قد لا تصدق على عينة مستخرجة من مجتمع آخر^(٢).

إنه لمن حسن الحظ أن يتنبه عدد من الأساتذة العرب إلى هذه الحقيقة منذ وقت مبكر حين عمد هؤلاء إلى «تخصير» أو «تعريب» بعض المقاييس والاختبارات النفسية والعقلية والتربوية والاجتماعية، وعملوا على توطئتها

(١) عرفت حركة القياس في ظل المدرسة المصرية ازدهاراً توطئياً ملموساً، وكان من رواد ذلك إسماعيل القباني، ويوسف مراد، وأحمد زكي، وفؤاد البهي السيد، والسيد محمد خيرى، وعبد الرحمن محمد عيسوي، وغيرهم ممن عمل على تبيين العديد من المقاييس والاختبارات.

(٢) صلاح قنصوة، الموضوعية في العلوم الإنسانية، عرض نقدي لمناهج البحث (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠م)، ص ٤٩.

بإعادة تصميمها وتقنينها وفقاً لمعايير ومحاكاة مستوحاة من الواقع المصري أو العربي، وقد خاض علماء النفس المصري معركة قوية في هذه المجال وهم ينقلون - كما يقول د. محمد عيسوي^(١) - عدداً من المقاييس والاختبارات من أصولها الأوروبية والأمريكية إلى البيئة المصرية والعربية ومن ثم منحها الطابع المحلي، حتى الأدوات الرياضية والإحصائية التي يستبطن اختيارها مواقف أو اتجاهات مسبقة قد تحتاج إلى شيء من التكيف، على نحو ما أشرنا إليه في فصل سابق.

ب- توطين البحوث الطبيعية والطبية:

صحيح أنّ العلوم الطبيعية تتمتع بقدر كبير من الموضوعية والتعميم بحكم أنّ «الطبيعة» موضوعها، إلا أن بعضاً من حقائقها لا يكتسب صفة القطع ويظل نسبياً، كما أنّ بعض معطيات تلك العلوم لم يكن بمنأى عن المؤثرات الفلسفية والثقافية، لهذا يجب التمييز بين ما يعدّ من الحقائق المطلقة وما يعدّ من الحقائق النسبية، وبين ما يعدّ من العلم المجرد وما هو من الفلسفة أو الأيديولوجيا، ومن ثمّ لا بدّ من توطين المستويات المعرفية في هذه العلوم التي تحتاج إلى توطين «والهند مثال مثير للإعجاب في ذلك.. ففي العقود

(١) راجع: عبد الرحمن محمد عيسوي، المدرسة المصرية في علم النفس الحديث، الإهرام، في ١٣/١٢/٢٠٠٢م، ص ٢، وكذلك للباحث نفسه: نماذج من الاختبارات النفسية المستخدمة في البيئة العربية، الثقافة النفسية، العدد (٩)، المجلد (٣)، مركز الدراسات النفسية الجسدية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٢م، ص ٢٥-٣٥.

الأولى من القرن العشرين ظهر ما يعرف بالمجتمع العلمي الهندي في علوم الأحياء وفي الطبيعة والكيمياء والرياضيات والفلك، وبالتوازي مع العلم الاستعماري، وبهوية مميزة على المسرح الدولي»^(١).

وفي إطار المجال العربي والإسلامي لابد أن يكون البديل على مستوى بعض المسلّمات إسلامياً، فالمسلّمة التي تذهب إلى أن الحركة في هذا الكون تتم وفقاً لدينامية تكمن في ذاتية المادة، لا يمكن القبول بها، ولا بدّ من اعتماد المسلّمة التي تقرر أنّ لهذا الكون خالقاً يتحكم بقوانين الوجود، يقول تعالى: ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ (البقرة: ٢٥٥).

كما لابد في مجال البحث العلمي من إجراء التوطيين عبر اختيار الموضوعات التي تُمليها المرحلة العلمية والتنمية للمجتمع، وبحسبما تستدعيه طبيعة البيئة المحلية وإشكالاتها.

لهذا لا بد أن يعي الباحثون في المجال العربي والإسلامي، لاسيّما الجامعيون منهم، أنّ ما يتمّ تناوله من قبل العلماء في البلدان الغربية المتقدمة هو ليس بالضرورة جديراً بالتناول أو المحاكاة، فمعيار ما ينبغي الاشتغال به من بحوث هو مواجهة المشكلات المحلية والحقيقية، وتوفير الإنتاج المعرفي الذي يخدم التنمية وحركة العلم داخل الأوطان.

(١) هببي فيسموري، العلم والثقافة، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد (١٦٨)، اليونسكو، ٢٠٠١م، ص ١٤.

بهذا يصير التوجّه نحو تأسيس أكاديميات تعنى ببحوث المنطقة أمراً مطلوباً، كما الحال مع «الأكاديمية المغاربية للعلوم» التي تأسست في العام ١٩٩٢م، والتي أعلن أنها تستهدف مساعدة بلدان المغرب العربي على إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية، التي تعالج مشكلات كالجفاف والتصحر وندرة المياه وضعف إنتاج القمح وزحف الرمال والطاقة والطب الوقائي، ونحو ذلك مما تواجهه بلدان المنطقة المذكورة.

يقول الصادق النهوم: إنّ الكثير من موارد البيئة العربية ما زال خارج دائرة البحث، فالنخلة لما تزل تنمو في العصر المطير، وهي أطول قامة مما يجب، وأبطأ نمواً، ونواحيها ما تزال غير مقروءة، كما لا يعرف الفلاح جنسها إلا بعد نمو الشتلات، وكذلك أعشاب البيئة كعرق السوس ونبات الزعتر، والخرنوب، ومئات أخرى من النباتات والزهور ما برحت خارج دائرة الاستثمار، ناهيك عن الشمس التي تختزن الطاقة بشكل هائل، وهي بعيدة عن تلك الدائرة.

والحقيقة: أن الكثير مما تحفل به البلاد العربية والإسلامية هو بحاجة إلى المزيد من الدراسات التي يمكن من خلالها توفير التراكم المعرفي وتحقيق الكشوف العلمية التي تمهد لعمليات توطين العلوم وإعادة تشكيل بنائها على نحو جديد.

وإذا كانت البحوث الموسّعة مما يُقترح إجراؤه، فإن جدوى ذلك تظل مرهونةً ببناء شبكة علاقات إقليمية تعمل - عبر التعاون والتنسيق بين

الجامعات وغيرها - على تفعيل الجهد العلمي وتحقيق تكامله على مختلف التخصصات والفروع.

ولعلّ إنشاء جامعة تعنى ببحوث الزراعات الصحراوية، وبتقنيات استخدام المياه الرسوبية، وحفر الآبار، وإنشاء البيوت الزجاجية، واستخدامات الطاقة الشمسية، وغير ذلك، جدير بأن يشكل جهداً يصب في بناء القاعدة العلمية التي تؤسس للتوطين.

وهكذا بالنسبة إلى الجهود العلمية المطلوبة على مختلف الحقول والتخصصات إذا ما تمّ تحقيق التراكم المعرفي والإبداع العلمي في مجالاتها، بما يتوافق مع الرؤية المعرفية العربية والإسلامية، ويلبي احتياجات الواقع المحلي، فذلك ما يخدم التوطين.

- أمّا بالنسبة إلى توطين البحوث الطبية، فيجب القول بداية: إنّ الحقائق الطبية المطلقة لا يُسأل عن هوية مكتسبها، ولا يسع أي باحث إلا الاعتماد عليها، إلا أنه في مجال اختيار موضوعات البحث، لابد من إعطاء الأولوية لتلك التي يفرضها الواقع، وتستدعيها الظروف والمشاكل الصحية القائمة، مع تجنب الانشغال ببحوث لا تستفيد منها الغالبية من السكان المحليين، كذلك التي تعنى بأطفال الأنابيب أو التلقيح الصناعي أو مرض الإيدز، أو ما إلى ذلك من أمراض أو تقنيات قد لا تمسّ غير بضع عشرات أو مئات من الناس، أو لا تلبي احتياجات الأكثرية أو لا تتوافق مع معتقداتهم أو تقاليدهم، وهذا معناه: إنه يجب أن تركز

الجامعات وغيرها من مراكز البحث على البحوث ذات الصلة بالأمراض الشائعة في المجتمعات العربية والإسلامية كالبلهارزيا والملاريا والكوليرا وأمراض الكبد والمعدة والعيون وفقر الدم، والأمراض الأخرى التي تندرج تحت عنوان «أمراض المناطق الحارة» وغيرها من الأمراض المتوطنة، وإعطائها الأولوية في الاهتمام، فضلاً عن الاهتمام بالدراسات والاستبيانات التي تخدم السياسات الصحية التي تعمل على تلبية احتياجات الجماهير.

إنّ للتوطين الطّبيّ بعداً ثقافياً، وقد سبق أن بيّنا أثر العوامل الثقافية في تحديد نمط الاستجابات الصحية وطبيعة الاختيارات العلاجية، كما عرفنا كيف أن للطب مدارس واتجاهات عدّة، قمين بالباحث العربي والمسلم أن يدرجها في حساباته العلمية وخياراته العلاجية، ولا يجدر به حصر نفسه في مقولات ومعطيات مدرسة واحدة، لاسيّما بخصوص المشكلات الطبية التي لم يتمّ حلّها بعد.

إنه يمكن للباحث في المجال العربي والإسلامي أن يطويع ويكيف بحوثه، ومن ثم يوطنها إذا ما راعى مختلف الاعتبارات الثقافية والعرقية والعقيدية والسيكولوجية التي تشكل دون شك جزءاً من معادلات الصحة والمرض.

ج- توطین البحوث التكنولوجية:

إجراء البحوث التكنولوجية من الوظائف التي يمكن للجامعة الاضطلاع بها عبر مراكزها ومعاملها وورشها، ومن خلال جهود باحثيها وأعضاء هيئاتها التدريسية.

والجامعة كجهة علمية حرة بأن تعنى بالبحوث التطبيقية التي من شأنها تكييف المعالجات وأساليب التعامل سواء مع ما يتم استيراده من تكنولوجيا أو مع ما يتم ابتكاره محلياً.

وفي المجال العربي والإسلامي بوسع الكليات الهندسية والصناعية والزراعية والطبية أن تشغل بهذا الاتجاه منفردة أو بالمشاركة مع الكليات والمؤسسات والورش المحلية أو الإقليمية انطلاقاً من الأسس والمعايير الآتية:

١- نقل التكنولوجيا الأجنبية يجب أن يتم بناءً على فهم المبادئ والأصول العلمية، التي تقوم عليها تلك التكنولوجيا، وليس باستيرادها حزمة واحدة «package» وفقاً لما يسمّى بعملية تسليم المفتاح «Turn - Key point» التي هي ليست أكثر من صفقه تجارية تتعلق بسلع رأسمالية^(١). وإذا كان هذا الأسلوب متبعاً في الدول المتقدمة، فبصفته نشاطاً داخلياً، وهو لا يتناسب مع البلدان التي تفتقر إلى التكنولوجيا والتي يجدر بها اكتساب المعرفة والعنصر الناعم من منظومة التكنولوجيا «Soft-Ware» حتى يكون النقل أساساً للمحاكاة.

(١) رضا هلال، الخيار التكنولوجي ومازق التبعية، حالة مصر، الوحدة، العدد (٢٥) الرباط، ١٩٨٩م، ص ١٤٩-١٥٠.

وفي كل الأحوال لا بدّ من اتباع استراتيجية يُبدأ من خلالها بالسهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مع مراعاة مبدأ الخطوة خطوة.. وإذا كان التقليد يمثل البداية، فيجب أن يتمّ ذلك انطلاقاً من معرفة خواصّ كل قطعة ودورها، ثم إجراء البحوث التي تحدد سبل التكنولوجيا وآفاقها الواعدة لتجاوز حالة التقليد إلى التجديد ومن ثم الإبداع الخاص.

٢- الاهتمام باستيراد أو ابتكار تكنولوجيا ذات كفاءة اقتصادية، ومعيار الكفاءة هنا هو التوافق بين المنتج وظروف البيئة وما يحيط بها من شروط.

وهذا يعني على صعيد البحث: إنه يجب تجنب البحوث التي تعمل من أجل تكنولوجيا تتطلب بطبيعتها استخداماً كثيفاً للطاقة، أو تعتمد على موارد أو رؤوس أموال عالية، لاسيّما في بلدان تعاني من شحّة أو نقص في ذلك، أو إنما لا تتوجّه أساساً لتلبية احتياجات الغالبية من السكان، أو تضرّ بالبيئة، أو لا تعالج ما هو قائم من مشاكل.

كما أنه سيكون من المناسب أن تُجرى البحوث التي تعمل على تطوير ما هو قائم من التقنيات المحلية المقبولة، وأن يُراعى في سياق ذلك ما هو متحقق من نمو، على ما نحو ما فعلته بلدان كالصين وكوريا وغيرها.

وإنه من الحيوي الاهتمام بالبحوث المتصلة بمشاكل قائمة،
أو ما يسمى بـ «تقنية الضرورة»^(١) التي يمكن التأسيس عليها بحثاً وإنتاجاً
فيما بعد.

٣- الاستغلال الحسن للتكنولوجيا المستوردة، وذلك عن طريق
توفير خبرة الاستيعاب، وفتح الآفاق نحو إحداث التطوير، وحتى اقتراح
ما هو جديد من المبتكرات، على نحو ما فعلته الصين بعدما توقفت عنها
المساعدات السوفيتية، أو كما فعلته إيران بعد الحصار لاسيما على صعيد
التكنولوجيا العسكرية، أو ما فعلته بعض الجماعات في نيجيريا إبان الحرب،
حيث أظهر الانفصاليون براعة في إنشاء مصافي صغيرة لإنتاج البترول
والمازوت والكبروسين^(٢).

وهذا يعني: أن الاعتماد على الذات أحد شروط بناء التكنولوجيا
الوطنية، لاسيما في ظل التعامل النفعي الذي تمارسه الدول المتقدمة
والشركات المتعددة الجنسية مع بلدان العالم الإسلامي والثالث، الذي ظلّ
محكوماً بالمصالح والأنانيات، حتى أن الشركات الكبرى حين تجري بحثاً في
تلكم الدول لم تكن لتستهدف ترقيتها أو ترقية متدرييها بقدر ما تستجيب
لاستراتيجيات الشركة الأم ومصالحها^(٣).

(١) نبيل سليم، العلم والتكنولوجيا بين الغياب والحضور في الوطن العربي، الوحدة، العدد
(٥٥)، الرباط، ١٩٨٩م، ص ٤.

(٢) جورج قرم، الاقتصاد العربي أمام التحدي، مرجع سابق، ص ٢٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٨٣-٨٤.

٤- لابد عند إجراء البحوث التكنولوجية من مراعاة العناصر القيمة والثقافية السائدة في المجتمع، فمن التكنولوجيا ما يحمل في تكوينه أو استخدامه معاني أو دلالات متحيزة، أو أغراض مفسدة، أو حتى إجرامية، كما هو الحال في التجارب أو التقنيات التي تعمل على الإضرار بالكيان الفردي أو الجماعي للإنسان بطريقة شاذة أو مدمرة، أو كما هو في حالة النظم المعمارية التي تعكس غمطاً ثقافياً لا يتوافق مع عوائد المسلمين أو التزامهم الشرعية، أو في حالة بعض التكنولوجيات الزراعية أو الصناعية التي تصطدم بعوائد الفلاحين أو العمال أو أنماط حياتهم.

ففي مثل هذه الحالات لا بد من استبعاد التجارب أو التقنيات المرفوضة من جهة، وإجراء التوفيق الممكن بين ما يُراد تصنيعه أو إنتاجه وبين الثقافة السائدة في المجتمع.

٥- ضرورة أن تستوعب البحوث طبيعة العلاقة بين التكنولوجيا والبيئة المحلية، سواء في أبعادها الطبيعية أو الجغرافية أو المناخية، فالتكنولوجيا لا تحقق فاعليتها بمجرد النقل، بل لابد من استنباطها في أرض الواقع، ودمجها عضوياً ضمن سياقاته وتشابكاته المتعددة، تأسيساً على رؤية متكاملة تتناول الزوايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والعلمية في آن واحد، وإلا فالظاهر المجلوبة لا تعبر عن تقدم حقيقي أو تنمية حقيقية، فالإقتصار على كثرة السيارات وارتفاع العمارات واستخدام الأجهزة الحديثة على اختلافها وتنوعها، لا يعني بالضرورة تقدماً تكنولوجياً، مادام ذلك لا يُعد

من الإنتاج المحلي، ولا هو في الحد الأدنى خاضع للتبئية والتوطين، «فللعلم والتكنولوجيا بعدُ منظومي من حيث أنهما يتفاعلان مع المحيط والبيئة، ومقياس التقدم فيهما هو مستوى التحكم الذاتي الذي تحرزه تلك البيئة»^(١).

ولعلنا نجد جدلية العلاقة بين التكنولوجيا والبيئة واضحة في تجربة مساكن «النوبة الجديدة» التي أُنجز بناؤها بتكنولوجيا الإسمنت المسلح، ولم ترأ فيه حرارة المنطقة، الأمر الذي أدى إلى فشل التجربة، حيث ترك النوبيون بيوتهم الجديدة، وعادوا يبنون بيوتاً أخرى من اللبن والطين المطلي بالجير على الطريقة التقليدية الملائمة^(٢).

٦- توثيق العلاقة بين الجامعة وأجهزة القرار في مجالات الدراسة والبحث والتصميم والتطوير، دفعاً لأعضاء الهيئات التدريسية والكادر العلمي نحو الإسهام بمشروعات التنمية وإبداء الرأي وتقديم المشورة للكثير مما تخطط له الدولة أو تنفذه، أو ما تقوم به القطاعات الصناعية أو الإنتاجية الوطنية أو الأجنبية.

من هنا لا بدّ - على مستوى آخر - من اتباع سياسة الإشراف العلمي المشترك مع الجامعات الأجنبية بالنسبة للطلبة المبعوثين، ضماناً لتوجيه أبحاثهم وأعمالهم نحو خدمة الواقع الوطني، بالنحو الذي يحقق الفائدة المرجوة.

(١) سالم يغوت، التجديد العلمي ومازق التبئية، الوحدة، العدد (٩٢)، الرباط، ١٤١٢هـ - ١٩٩٤م، ص ٣٨.

(٢) علي فهمي، العلم والتبئية والتنمية، شؤون عربية، العدد (٦) (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨١م) ص ١٩.

مقاربة تطبيقية لتوطين البحث العلمي:

علم النفس السياسي أنموذجاً:

إنَّ مشروعية التساؤل حول إمكان تأسيس علم نفس سياسي وتوطين بحوثه في مجالنا العربي والإسلامي تنبع من مسلمة أنَّ الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، وأنَّ بعض سلوكياته السياسية المعلنة وغير المعلنة لها استبطانات نفسية، قد تتباين في جانب منها من مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، ورصد هذه المتغيرات وتحليلها من شأنه أن يكشف عن سمات السياسي، ويلقي الضوء على طبيعة أنشطته المختلفة.

وإذا كانت السلوكيات السياسية تتشكل وفقاً لمنطق السلوك الإنساني العام، فإنَّ ثمة خصوصيات اجتماعية تفرز سلوكيات تتباين من جماعة بشرية إلى أخرى، والحقائق العلمية التي تدور حول السلوكيات الخاصة بكل جماعة أو شعب أو محور حضاري جدية بأنَّ يعنى بها علمياً، وأنَّ التوصل إلى حقائق تلك السلوكيات سيمثل ولا شك معلماً أساسياً من معالم التوطين، كما يمنح العلم السلوكي هويته الخاصة.

ليس من شك أنَّ علم النفس قد سجل تطوراً ملحوظاً من خلال فروعهِ المتعددة التي غطت معظم جوانب السلوك، إلا أنَّ فرعهُ السياسي ظل إلى حدٍّ ما بعيداً عن البحث والتسجيل، وإذا كان الاهتمام بهذا الفرع قد ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية منذ فترة ليست بالقصيرة، وإنَّ بعض

دراساته أخذت تؤثر في علم النفس في أوروبا، إلا أن الكثير من موضوعاته لمَّا تتناولها بعد دراسات الباحثين^(١)، ناهيك عن تجنبها كمادة تعليمية، بخاصة في الجامعات العربية.

تعريف علم النفس السياسي وتساؤلاته المحورية:

قبل التعرض لأهم التساؤلات التي يمكن أن تشكل محاور لعلم النفس السياسي وبحوثه، لابد أن نعرّف هذا العلم، فنقول: إنه ذلك العلم الذي يبحث في علاقة السلوك السياسي بالمتغيرات النفسية، ويدرس الظواهر السياسية الفردية والجماعية، ويتتبع استبطاناتها الداخلية بالاستفادة من المبادئ العامة لعلم النفس، بغية الوصول إلى القوانين والحقائق التي تحكم ذلك السلوك وظواهره، ومن ثم التنبؤ بما قد يترتب على ذلك من نتائج.

إن التأسيس لهذا العلم يمكن أن نبذاه بطرح التساؤلات الأساسية الآتية:

- هل السياسة في ممارستها تمثل حاجة من الحاجات النفسية؟ وهل الحاجة تمثل دافعاً أساسياً في العمل السياسي؟
- هل الوعي والوجدان السياسيين يخضعان لمراحل نمو متميزة؟
- هل ثمة سيكولوجيا يختص بها كل من الحاكم والمحكوم؟ وما طبيعة سمات كل من هذين الطرفين؟ وهل ثمة علاقة نفسية تربط بينهما؟
- إلى أي حد يمكننا التحدث عما يسمّى بـ«سيكولوجيا الشعوب»؟

(١) ناهد رمزي، الرأي العام وسيكولوجيا السياسة، ط١ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م) ص ٦٤، و ص ٦٩، و ص ٧٦.

- الصراع السياسي بصفته ظاهرة طبيعية في الحقل السياسي، هل له من بواعث سيكولوجية؟ وما تحليلات تلك البواعث إن وجدت، وما أساليب التعبير عنها؟

- وأخيراً ما أهمية الصحة النفسية في الحقل السياسي؟ وهل يمكن التحدث عن عقد وأمراض نفسية سياسية؟

إن البحث عن إجابات لهذه الأسئلة، وما يمكن أن يتفرع عنها من أسئلة أخرى، جدير بأن يوفر لنا العناصر والمفردات الأساسية لبناء علم نفس سياسي، ولا شك أن البحث في تلك العناصر والمفردات، وتدوين نتائجها، ثم تدريسها (*) ستكون له أهمية على أكثر من صعيد.

- أهمية البحث في علم النفس السياسي وتدوينه:

تتجلى أهمية البحث في علم النفس السياسي فيما يوفره من معرفة حول الطبيعة البشرية ودوافع السلوك ومتغيراته، سواء عند الفرد أو الجماعة، أو عند الحاكم أو المحكوم، وفيما يمكن أن يكشفه من حقائق تتصل بالظواهر السياسية وطبيعة العمل السياسي والرأي العام وسيكولوجية الصراع، فضلاً عن إمكانات استخدام تحليلات هذا العلم ومعطياته في الحرب والسلم، وفي إدارة العلاقات والأزمات، وهو لكل ذلك يعتبر من العلوم الحيوية بالنسبة إلى كل المهتمين بالشؤون السياسية.

(*) لم أجد من الجامعات العربية من يعتمد هذا العلم مقررًا دراسيًا مستقلاً عدا جامعة السلطان قابوس، وجامعة أخرى في فلسطين.

لقد عالج بعض العلماء موضوعات تتصل بهذا الفرع العلمي، فعبد الرحمن الكواكبي سجل ملاحظات قيمة تتصل بـ«سيكولوجية الاستبداد» وتداعياته في كتابه «طبائع الاستبداد» وعالج «غراهام دالاس» علاقة النفس بالسياسة في كتابه «الطبيعة البشرية في مجال السياسة» الصادر عام ١٩٢١م، وفعل مثل ذلك «Walter Baghat» في كتابه «الطبيعة والسياسة».

- لم أجد من الجامعات العربية من يعتمد هذا العلم مقررًا دراسيًا مستقلاً عدا جامعة السلطان قابوس، وجامعة أخرى في فلسطين.

لقد نشط الاهتمام بعلم النفس السياسي في أمريكا وغيرها من البلدان الغربية حتى أنشئت له مختبرات، وأجريت في مجاله بحوث^(١)، ففي عام ١٩٣٦م أعد «ستانجندر Stangner» مقياساً لتحديد سمات الشخصية المتسلطة من خلال تحليله لمحتوى بعض الكتابات النازية والفاشية، وأعد «راي Ray» في العام ١٩٧١م مقياساً للاتجاه نحو السلطة، ومقاييس أخرى أعدها باحثون آخرون تناولت سمات التعصب والمتمركز العرقي^(٢) وقياس حالات «الدوغماطيقية» و«الميكافيلية» والجمود الفكري وغيرها.

وعلى الصعيد المؤسسي أنشئت «جمعية دولية لعلم النفس السياسي» أخذت تستقطب مئات المعنّين، ولها مجلة فصلية^(٣) متخصصة، فيما ندر

(١) إسماعيل الملحم، وسائل الاتصال الحديثة ووحدة الشخصية القومية للأمة، الوحدة، العدد (٥٤)، السنة (٥)، الرباط، ١٩٨٩م-١٤٠٩هـ، ص ١٢٣.

(٢) محمد شحاته ربيع، قياس الشخصية (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م) ص ١٨٣-١٨٩.

(٣) لطفي فطيم، أضواء على علم النفس السياسي، العربي، العدد (٣٧٢)، ١٩٨٩م، الكويت.

الاهتمام بهذا العلم في المجال العربي والإسلامي، إلا أنه يمكن القول: إن بعض الكتابات قد عاجلت بعض موضوعاته، فبالإضافة إلى ما ورد من أفكار ونصوص وإشارات في سياقات التراث العربي والإسلامي، وما قدمه بعض العلماء في هذا الخصوص كالكواكي في كتابه الذي نوهنا به قبل قليل، ظهرت بعض الكتابات الحديثة ككتاب «الطب النفسي والسياسة» للدكتور محمد شعلان، و«سيكولوجية المشاركة السياسية، مع دراسة في علم النفس السياسي في البيئة العربية» للدكتور طارق محمد عبد الوهاب، فضلاً عن كتابات وجهود الدكتور محمد أحمد النابلسي وكتابات الدكتور قدري حفي، والدكتور حامد ربيع، وغيرهم.

والحقيقة أن ثمة عقبات تقف في طريق ازدهار هذا العلم في كثير من البلدان، في مقدمتها حساسية الموضوعات التي يتناولها، ولعله لهذا السبب لم يُقدر للبحوث التي أجرتها الأجهزة الأمنية هنا أو هناك بواسطة علماء وأطباء أن تظهر إلى العلن، وظل أغلبها محاطاً بالسرية، خاصة ما اتصل منها بسيكولوجية القيادات، وممارسات القهر، وتقنيات السيطرة، وفن الصراع، و«لعبة الأمم» ونحو ذلك، حتى بدا وكأن هذا العلم من «العلوم السرية».

وأياً ما كان الأمر، فإن مهمة تحرير علم النفس السياسي، والسعي إلى اكتشاف حقائقه وقوانينه المطلقة أو النسبية تظل مسؤولية العلماء ممن همهم

أنسنة العمل السياسي^(١) وحماية الإنسان وتكريس حقوقه في المعرفة والاختيار واحترام اللاوعي الجماعي، وتنمية السلوك المضاد للاحتيال، وتجنب الأفراد والجماعات أي تجاوز أو انتهاك.

- البحث في علم النفس السياسي:

الأبواب والمحاور المقترحة:

يمكن لعلم النفس السياسي أن يُبوب ضمن محاور، نقترح أن يتم الخوض في قضاياها على نحو ما يأتي:

المحور الأول: الدوافع والعمل السياسي:

إذا كانت حاجات «الأمن» و«الحرية» و«الانتماء» و«الاستقلال» و«التقدير الاجتماعي» و«التعبير عن الذات» تمثل دوافع نفسية استقرت في علم النفس الحديث بحسب ما قرره «ماسلو»^(٢) وغيره، فإنه يمكن القول: إنّ الدوافع لممارسة السياسة تتحرك عبر تلك الحاجات.

فالحاجة إلى القوة تبرز بوصفها أحد دوافع الأمن، والقوة تمثل في حد ذاتها مطلباً لحفظ الذات والتقدير، وإذا كان للقوة منحى طبيعي ومشروع،

(١) محمد أحمد النابلسي، حول علم النفس السياسي، شخصية الرئيس نيكسون، المجلد

(٢)، بيروت، ١٩٩١م، ص ٨٥.

Maslow, A.H: Toward A psychology of Being, N.Y. van Nostrand, (٢)

1962

فإنّ المبالغة في إشباعها قد تعكس «نرجسية» أو اضطراباً يلازم متعاطي السياسة - كما يرى «إريك فروم».

وفي الإطار العربي والإسلامي، وفي ظل سيكولوجية النرجسية، نجد من السياسيين من يرفع الصوت ويفتعل القضايا وي طرح الشعارات لي جعل من شخصه مركزاً لجذب الانتباه، وقد تبلغ النرجسية حدوداً يتضخم خلالها تقدير الذات إلى الحد الذي قد يرى السياسي نفسه وكأنه مبعوث العناية الإلهية أو «القائد الضرورة» الذي لا عنى عنه، وهو في هذه الحالة قد لا يتصور - إذا كان ماسكاً بزمام السلطة - أن يكون في يوم ما خارج اللعبة السياسية، لهذا هو شديد الحساسية إزاء أي انتقاد يوجه إليه، ويرفض أي شيء يسبب له جروحاً نرجسية، وتلك حالة مرضية قد تأخذ أشكالاً «ذهانية» أو «هذائية» أو «عظامية»، وهذا ما كان يعيشه أمثال هتلر وموسوليني^(١)، ومن قبل فرعون وهامان وغيرهم من الطغاة.

إنّ الحاجة إلى الانتماء أو نيل الحرية والاستقلال أو ممارسة الحقوق والواجبات، قد تدفع بممارس السياسة إلى الحرص على حيازة القوة، فإنه من الممكن أن يمارسها عبر مداخل وآليات مشروعة، كما قد يمارسها عبر مداخل وآليات غير مشروعة، ولهذا يمكننا التحدث عن الممارسة القيادية أو السياسية التي تتم بدافع الإشباع النفسي وتأخذ منحى طبيعياً ولا تتجاوز الشروط الصحية.

(١) محمد أحمد النابلسي، حول علم النفس السياسي، مرجع سابق، ص ٨٥-٨٦.

من جهة أخرى يقرر الباحثون أن العلاقة بين القادة والأتباع تتخذ في العادة طابعاً تبادلياً، فالقادة يمنحون الأمن لأتباعهم، والأتباع يمنحون القادة ما يحتاجون إليه من ولاء^(١).

كما أن الانتماء السياسي قد يحدث في إطار التزاوج بين الإشباع النفسي والاقتناع الأيديولوجي، يقول تعالى: ﴿الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ (الحج: ٤١)، فيما لا تبدو الأيديولوجيا في ظل حالات أخرى سوى قناع يخفي نزعة التسلق، أو طلب الشهرة أو حب الظهور، أو سد منافذ الشعور بالنقص، وهنا تظهر المفارقة بين الممارسات والشعارات، يقول تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ﴾ وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ ﴿٢٠٤﴾ وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللَّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالْإِثْمِ فَحَسِبُوا جَهَنَّمَ لَيْسَ أَلَمَهاذُ ﴿٢٠٥﴾ (البقرة: ٢٠٤-٢٠٥)، ناهيك عن أن الإحساس بالنقص أو الحرمان أو العجز قد يشكل دوافع أساسية وراء تحديد وجهة الانتماء.

ولا شك أنه إذا ما نظر إلى السلطة على أنها «غنيمة» أو «متعة» أو «استئثار»، فإن لذلك آثاره السلبية التي تنعكس بالضرورة على كيان الدولة وحياة المجتمع.

(١) منى خويص، وجوه القائد، ط ١ (بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٥م) ص ١٧-١٨.

لذلك فدراسة العمل السياسي من زاوية الدوافع مسألة جد مهمة، لاسيما عند تقويم الشخصيات أو تحديد طبيعة نشأة المنظمات أو تحليل الأنشطة والممارسات، ولاشك أن الإسلام يربطه الأعمال بالنيات إنما يكون قد أولى أهمية بالغة للدوافع، يقول رسول الله ﷺ: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى»^(١)، لهذا كان من غير المستساغ الحرص على طلب السلطة، يقول رسول الله ﷺ: «إِنَّا وَاللَّهِ لَا نُؤَلِّي عَلَى هَذَا الْعَمَلِ أَحَدًا سَأَلَهُ وَلَا أَحَدًا حَرَصَ عَلَيْهِ»^(٢)، كما لم يُعط الإسلام الشرعية بأية حال لمن كان أمره فرطاً، يقول تعالى: ﴿وَلَا تَطْعَمَنَّا مِنْ أَغْفَلْنَا قَلْبُهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَأَتَّبَعَ هَوْنَهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا﴾ (الكهف: ٢٨).

من جهة أخرى أكد الإسلام رفض الازدواجية والتناقض، واعتبر أن لا قيمة للأعمال الإيجابية في الحقل السياسي إذا ما اقترنت بارتكاب جرائم أو تجاوزات، كما لم يعط الإسلام تبريراً لأية وسيلة محرمة أو مردولة، لأن القاعدة في هذا هي أن: «لا يطاع الله من حيث يعصى»، ﴿أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ﴾ (البقرة: ٨٥).

(١) أخرجه البخاري.

(٢) أخرجه مسلم.

المحور الثاني: مراحل النمو النفسي - السياسي:

الفرد في مراحل حياته المختلفة يمرّ بتجارب وخبرات سياسية تظل مغموسة في أعماق الوجدان وبين طيات الذاكرة، وقد يبرز مفعولها في أوقات لاحقة، فتجارب الطفولة والمراهقة وخبرات النضج، في أطر الأسرة والمدرسة وبين الجماعة المرجعية، تسهم ولاشك في صوغ الرؤى وتحديد الاتجاهات، ولاشك أن الخبرات السياسية المباشرة ستكون أكثر فاعلية على هذا الصعيد، كما قد تتدرج أو تتكيف أو تتغير تلك الخبرات بحسب اختلاف المراحل وتوالي عمليات التنشئة السياسية.

إلا أن ثمة تساؤلاً يُثار هنا ويحتاج إلى إجابة، وهو: أيهما أكثر فاعلية في تحديد النمو السياسي: المحدد النفسي - الوجداني، أم المحدد النفسي - الإدراكي؟ أي هل أن السلوك السياسي تحكمه العواطف والميول النفسية، أم تحكمه القيم والمدرجات العقلية؟

هذا ما تجدر دراسته، والبحث عن إجابة له في هذا السياق.

ومن الظواهر والسلوكيات الأخرى التي تتباين بالمتغيرات: حالة المقهور أو المعارض الذي يتحوّل - إذا ما آلت إليه السلطة - إلى سلطان قاهر يمارس القمع والفساد ربما أكثر مما كان يمارسه المتسلط الذي سبقه، وتلك ظاهرة جديدة بالتساؤل والبحث أيضاً.

ومن الأسئلة التي يجدر طرحها: إلى أي حد تؤثر «التنشئة السياسية» الموصولة بالذاكرة التاريخية على التفكير السياسي؟ وهل أن الذاكرة السياسية

التاريخية تمثل إحياء لما هو مائل من بنية اجتماعية، أم هي مجرد موروث من الموروثات الذهنية؟

لا شك أن ثمة «لاشعور سياسي» يتشكل وفقاً لخلفيات عرقية أو طائفية أو طبقية، ويظل يلزم الإنسان وينعكس على طبقات تصوراته ومواقفه، وليس بالإمكان التخلص منه إلا بحدوث هزة كبرى تستطيع قطع ذلكم التواصل اللاشعوري المعوق.

إن الكثير من جوانب السلوك السياسي لا يمكن فهمها إلا عبر تحليل المتغيرات النفسية التي تحكم مراحل النمو السياسي، ولا شك أن ما قدمناه يبرز أماناً أهمية «التربية السياسية» بصفتها إحدى أدوات التغيير.

- المحور الثالث: سيكولوجية الحاكم:

شخصية الحاكم، ملكاً كان أو رئيساً، منتخباً أو غير منتخب، تنطوي على طبيعة خاصة، ومن الضروري وضعها على طاولة التشريح، فإذا كان «هارولد لازويل Lasswel» قد جعل من الفرد وحدة للتحليل، وربط بين الثقافة والسياسة، فإن كلاً من «فالغيرد» و«بارينو قد ميز - في ضوء السمات الثقافية والعقلية - بين نمط «الثعالب» ونمط «الأسود»، فيما أكد روبرتو ميشيلز» على أن التعود على السلطة قمين بزرع مشاعر تعظيم «الذات» إلى الحد الذي تصبح فيه فكرة التنازل أو التخلي عن السلطة أمراً مستبعداً، بل إن المطابقة بين «الذات» والنظام قد تصير سحجية عند المسحور بالسلطة، حتى تصبح كلمة لويس الرابع عشر: «أنا الدولة والدولة أنا» هي لسان الحال.

والحقيقة أن كثيراً من المغامرات العسكرية والسياسية مردّها ذلكم الشعور الناشئ عن «مركبات النقص» أو «العصاب» أو «السيكوباتية» أو الاضطرابات التي هي سمات كثير من المصابين بمرض التحكم والاستبداد. إن التشخيص المبكر لحالة الإصابة بنزعة الاستبداد، من شأنه أن يساعد على أخذ الحيلة؛ لمنع ما قد يترتب على ذلك من تداعيات وانحذارات.

لقد فُسرّت ظاهرة الطغيان مرة من منظور فلسفي، كما هو عند «أرسطو» و«هيجل» حين تحدّثنا عما سمي بـ «الاستبداد الشرقي» وثنائية السادة والعبيد؛ ومرة من منظور اقتصادي، كما فعلت الماركسية حين قالت بـ «النمط الآسيوي للإنتاج»؛ وثالثة من منظور سيكولوجي، كما في نظرية التحليل النفسي، وبخاصة عند «إريك فروم» الذي تحدّث عن «السادومازوشية»^(١) في العلاقات السلطوية.

غير أننا إزاء هذا التفسيرات لا يسعنا - من منظور مغاير - إلا أن نرفض فكرة أن الاستبداد سمة ثابتة ولصيقة بشعب بعينه، فالاستبداد منزع ينمو عبر تفاعلات هوى الذات والظروف الموضوعية المحيطة، ولا شك أن الاعتقاد بعظمة الخالق وكبريائه من شأنه أن يحول دون تنامي ذلك المنزع، بل قد يمنح القدرة على التفريق في الحقل السياسي بين ما هو منحرف

(١) إمام عبد الفتاح إمام، الطاغية، دراسة فلسفية لصور الاستبداد السياسي، ط٦ (الكويت: عالم المعرفة) ص ٣٠٩-٣٤٧.

وما هو مستقيم، وما هو ميكافلي وما هو نبيل، وبين من يستهدف الحكم بوصفه مسؤولية ولا يتبغي وراء ذلك غير الإصلاح، ومن يستهدفه بوصفه ملكاً عضواً أو متعة وإسرافاً ﴿وَلَا تُطِيعُوا أَمْرَ الْمُتَصَرِّفِينَ﴾ الَّذِينَ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ ﴿الشعراء: ١٥١-١٥٢﴾.

إن الدراسة التشخيصية للأنماط السلوكية المختلفة عند السياسيين والحكام والقادة^(١) تمثل إحدى أهم العناصر المهمة في مباحث علم النفس السياسي^(٢)، ولا شك أن الكشف عن خصائص القادة والحكام، وما يتحكم بسلوكياتهم من دوافع واتجاهات، يمكن إخضاعه - في إطار المجال العربي والإسلامي - إلى ما قرره الشرع شروطاً للقيادة الصالحة؛ وبناءً على تلك الشروط يمكن وضع نظرية في التقويم السياسي.

- المحور الرابع: سيكولوجية المحكوم:

إن الفرد في علاقته بالسلطة لا يعدو أن يكون واحداً من ثلاثة: حاكم يزاول الحكم، أو محكوم يخضع طائعاً أو مكرهاً، أو معارض يتحين الفرص للانقضاض، وهذه المواقف تفرز بطبيعتها أنماطاً مختلفة من الأمزجة

(١) سبق لفرويد أن طبق تحليله النفسي السياسي عند دراسته لشخصية النبي موسى في كتابه المعنون «موسى والتوحيد»، وكذلك فعل بعض تلامذته في أعمالهم التحليلية المتمركزة حول الشخصيات.

(٢) كشف كتاب «لعبة الأمم» لـ «مايلز كوبلاند»، عن تأثير التحليل السيكولوجي في فهم شخصيات القادة ونمط استجاباتهم، وللإنجليز خبرة طويلة في هذا المجال، ولعمل الإسرائيليين من أكثر الأقوام عمقاً وبراعة في هذا المجال، ولا نستبعد أن تكون لديهم اليوم «تقارير سيكولوجية» وافية، عن معظم حكام المنطقة وقياداتها.

والسلوكيات السياسية^(١).. ومن الحقائق التي تكشف عنها الكثير من التجارب أن الحاكم هو منتج لسيكولوجية المحكوم «كما تكونون يوّل عليكم»^(٢) مثلما أن المحكوم هو منتج لسيكولوجية الحاكم «الناس على دين ملوكهم»، لذا نجد أنه في ظل الاستبداد «يضطّر الناس - كما يقول الكواكي - إلى استباحة الكذب والتحيل والخداع والنفاق والتذلل.. وينتج من ذلك أن الاستبداد المشؤوم يتولّى بطبعه تربية الناس على هذه الخصال الملعونة»^(٣)، لهذا لم يعتد المستبدون غير تقريب المداحين والمداهنين، والحدّد على ذوي الكرامة والشرف وإبعادهم عن مواقع التأثير، ولا ريب أن الجماهير بتزلفها وخضوعها لأهل الحكم إنما ترفع من نرجسيتهم ولا تزيدهم إلا خيالاً.

ويتفاقم الأمر عند خلوّ الساحة من أهل الرفض ودعاة التغيير، إذ قد يتحول المقهورون أنفسهم إلى مصدر من مصادر إنتاج القهر، وللتربوي البرازيلي «باولو فرايري» تشخيص لهذه الحالة يقول فيه: «إن المقهورين في مرحلة من مراحل حياتهم وهم يحسّون بشيء من التوافق مع قاهريهم، فلا يكادون يحسّونهم خارج أنفسهم، ولا يعني ذلك: أنهم لا يعرفون واقعهم الحقيقي، بل يعني: أن تصوراتهم أفعمت بحقيقة الاضطهاد الذي يعانونه كل

(١) حامد ربيع، مقدمة في العلوم السلوكية (دمشق: دار الجيل، ١٩٨١م) ص ٧٥.

(٢) أخرجه الحاكم.

(٣) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة وتقديم يوسف نور عوض (بيروت: دار

القلم) ص ٢٠-٢٩.

يوم بدرجة جعلتهم لا يشعرون بضرورة النضال من أجل تغيير التناقض القائم بينهم وبين مضطهديهم»^(١).

لقد أشار «بيسوفسكي» عند دراسته لتاريخ الطغيان إلى لجوء المحكوم - حين يكون أداة بيد القاهر - إلى حيلة دفاعية يبرر فيها تبعيته تتمثل بقوله «لست وحدي يفعل ذلك، الكثير غيري يفعلون»، وكثيراً ما يستغل الطغاة هذا الضعف ويعملون على تكريسه بمختلف الطرق والأساليب، لتشجيع الطاعة ويسود الانصياع^(٢) وقد صدق تعالى حين قال: ﴿فَأَسْتَحَفَّ قَوْمُهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَتْسِقِينَ﴾ (الزخرف: ٥٤).

ومن الملاحظات السيكلوجية الأخرى على هذا الصعيد: أَنَّ الألفة التي يستشعرها المقهور إزاء عدوانية القاهر وتبخيسه، تتحول في لحظة أخرى إلى سلوك سلمي يتمثل بإظهار الكسل أو ممارسة التخريب أو المناكفة الرمزية عن طريق إطلاق النكات أو التشنيعات أو نحو ذلك، مما يكشف عن ازدواجية لافقة^(٣).

أما ذوو الحساسية والمشبعون بقيم الحرية والكرامة، والمؤمنون بمبدأ المفاصلة مع الظالم وعدم الركون إليه ﴿وَلَا تَرْكَبُوا إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا فَمَا تَمَسَّكُمْ

(١) المرجع السابق، ص ٢٩.

(٢) قارن: سول شيدلنجر، التحليل النفسي والسلوك الجماعي، ترجمة سامي محمود علي (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٨م) ص ٨٦-٨٧ وص ١١٠.

(٣) مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المقهور، ط ٦ (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٩٢م) ص ٤١.

النَّارُ ﴿ (هود: ١١٣) فكثيراً ما يتعرضون لحالات من «الاغتراب» الذي يمنعهم من المشاركة أو الانخراط في الشأن العام، الذي قد ينتهي بهم في ظل القهر - لاسيما إذا كان شمولياً - إلى اتخاذ المواقف المعارضة بشكل معلن، أو الهجرة بعيداً عن الأوطان.

وفي هذا السياق يمكن للباحث في المجال العربي والإسلامي أن يتناول سيكولوجية المهاجرين والمنفيين لأسباب سياسية، كما بوسعهم أن يتعرض للحالات التي تعاني منها الجماعات المضطهدة أو المهمشة، وكذلك دراسة الأقليات وتحليل الظروف والخلفيات التي تحيط بهذه الأقليات، وأثر ذلك في سيكولوجيتها واتجاهاتها العامة، فضلاً عن دراسة الحالات السلبية المنحرفة، كالخيانة والتجنس المضاد للمجتمع والإرهاب ونحو ذلك.

المحور الخامس: سيكولوجية الشعوب:

نظرية «الطابع القومي» التي تقول: إن لكل جماعة سمات نفسية سياسية تميزها عن غيرها من الجماعات، تعتبر من المداخل الرئيسة لتحليل ظاهرة العلاقات السلطوية^(١)، فإفلاطون كان يرى أن الاعتداد والالتزام اللذين يديهما الإغريقي إزاء السلطة مرجعه إلى قوة الانتماء، أما ما يكنه المصري من احترام للحاكم فمرده إلى سمات الشخصية القومية^(٢) التي تتشكل سياسياً - برأي د. محمد نور فرحات - وفقاً لطبيعة المكان وأنموذج السلطة

(١) حامد ربيع، مقننة في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص ١٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٩.

القائم^(١)، فيما يُردّ ولاء اليهودي العميق لجماعته الدينية - القومية إلى طبيعة التكوين الخاص بالشخصية اليهودية التي اعتادت العيش أقليةً بين الشعوب، لهذا لا غرابة أن يتفاخر عالمٌ كفرويد بيهوديته، على الرغم من نزعتة اللادينية، بل لا يسعه إلاّ التمسك بجمعية «Brith Bani» الصهيونية التي ظل ينتمي إليها حتى ساعة وفاته^(٢).

إذن يمكن القول: إن التنشئة والإطار النفسي العام لأية جماعة قومية أو دينية تنعكس بدرجة أو أخرى على السلوك السياسي، وهذا يحيلنا إلى الظاهرة الطائفية التي تمثل تكتلاً مباشراً أو ضمناً تحكمه المصالح الدنيوية، وهي توفر بطبيعتها الإطار النفسي لانبثاق العديد من المواقف والاتجاهات السياسية التي يصعب تغييرها.

لقد حاول الدكتور محمد عابد الجابري تطبيق مقولة «اللاشعور السياسي» وهو يحلل النفسية السياسية العربية، معتبراً أن «المكبوتات» العشائرية والطائفية والتاريخية كثيراً ما تتجلى عبر صراعات المشهد السياسي المعاصر^(٣).

(١) راجع مقالته: ثلاث عقد تحكم علاقة المصريين بالسلطة، روز اليوسف، العدد (٤٠٩٢)، في ١١/١١/٢٠٠٦م، ص ٤٢-٤٣.

(٢) منى فياض، الدين والعلم في الحضارة الغربية، نموذجان من مدرسة التحليل النفسي، فرويد ويونج، منبر الحوار، العدد (١٢)، السنة (٣)، دار الكوثر، بيروت، لبنان، ص ٤٧.

(٣) محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٠م) ص ٤٦.

وقد سبق لـ «دوركهايم» أن كتب عن «العقل الجماعي»^(١) بما يعنيه من نسق من التصورات والمشاعر والذكريات والأمزجة المتشابهة التي تتجلى في سلوكيات الأفراد على مختلف الجوانب، كما تحدث «ماكس فيبر» عن العلاقة بين الشخصية البروتستانية والقيم الاقتصادية الرأسمالية.

إن القول بالسماوات السيكولوجية للشعوب قد بدأ مع «هردر» صاحب «مدرسة سيكولوجية الشعوب» التي تبلورت عبر أبحاث «فونديت» الميدانية، التي كانت بمثابة المقدمة الحقيقية لعلم النفس السياسي الغربي، كما يقول د. حامد ربيع^(٢)، إلا أنه فيما يبدو أن البداية في دراسة سيكولوجية الشعوب تعود إلى ما قدمه الأنثروبولوجي «لازارس Lazarus» ومعه اللغوي «ستاينثال Steinthal» في العام ١٨٦٠م^(٣).

وإذا كانت الاتجاهات العلمية الغربية الجديدة قد أعرضت عموماً عن تبني نظرية «الطابع القومي»، إلا أن الحقيقة التي لا يمكن تجاوزها هي: أن لكل جماعة أو أمة مدركاتها وميافيزيقياتها ولا شعورها الجماعي المتصل بالشأن السياسي، مع الإقرار بأن هذه السماوات المتوارثة تظل عرضة للتغيير، لاسيما عند ظهور عوامل حاسمة تضعها أمام منعطفات جديدة تتصل ببنية

(١) مع ملاحظة أن دور كلايم قد فصل بين العقل الجماعي والعقل الفردي وأعطى للتصورات الجمعية إطاراً غير سيكولوجي.. راجع:

Durkheim E., Individual and Collective Representations, Sociology and philosophy, London, 1958, p. 24.

(٢) حامد ربيع، مقدمة في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص ٢٦٢-٢٦٣.

(٣) قباري محمد إسماعيل، علم الاجتماع السياسي وقضايا التخلف والتنمية والتحديث، ط ٢ (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٢م) ص ٢١٠.

الحكم أو علاقات السلطة، كما في حالات التحول من الدكتاتورية المطلقة إلى الديمقراطية والتعددية، أو عند حدوث تحولات عقيدية جذرية كما في انتقال العرب من الجاهلية إلى الإسلام.

إن سيكولوجية الشعوب مجال جدير بأن يُبحث في إطاره العديد من القضايا النفسية - السياسية، ولعلّ دراسة الشعوب الإسلامية والشعوب الأخرى وفقاً لهذا المدخل من شأنه أن يوفر مادة غنية قد تساعد على اجتراف النظريات وصياغة المفاهيم التي تقدم صورة دقيقة عن «الذات» و«الآخر»، وما ورد في القرآن والسنة بهذا الخصوص يمكن اعتباره مرشداً في إطار هذه الدراسات.

المحور السادس: سيكولوجية الصراع السياسي:

السياسة في أبرز معانيها امتلاك القوة أو السعي لامتلاكها، وبين من يملك ومن لا يملك لا بد أن يحدث الاختلاف أو التعارض أو التنافس، ومن ثم الصراع^(١)، والصراع بطبيعته ينطوي على شحنات عاطفية، ويفرض ألواناً من التعصب والتطرف والعنف^(٢).

والصراع، سواء بين المحكومين والحكام، أو بين المجموعات السياسية أو الحكومات أو الشعوب بعضها بعضاً، يحتاج إلى معرفة بواعثه، فكثير من

(١) في توضيح للصراع بالمعنى العام انظر:

Donhellriegl and Tognw Slocum Jr: Organizational Behavior, West Publishing Co. 1979. p. 503.

(٢) حامد ربيع، المرجع الأسبق، ص ٢٧.

الصراعات تبدو وكأنها تدور حول قضايا عامة، فيما هي في حقيقتها تنطوي على بواعث ذاتية، يقول «لازويل»: «إن الصراعات الذاتية تنقل أو تزاح نحو القضايا العامة، بحيث تصبح هموم الفرد هموم الشعب، ومعنى آخر: إن الصراعات النفسية الداخلية تتظاهر على شكل صراعات لأجل المصالح العامة، وإن الأفراد يندفعون إلى الحياة السياسية تحت وطأة عصاهم»^(١)، كما أن الكثير من ظواهر التعصب والتطرف و«رهاب الاختلاف» والعنف والممارسات القهرية، على الرغم من نذرعتها بالدين أو المصلحة العامة، هي في الغالب إفراز لحالات من الأنانية أو الاستكبار أو الرغبة في الاستحواذ ومد النفوذ واستضعاف (الآخر)، أو التعبير عن الجموح والتعصب والعدوانية، أو إشباع ما يعمل في النفس من رغبات مرضية.

إن الصراع كما يحدث على صعيد الأفراد يحدث على صعيد الجماعات والشعوب، فلتأمل ظاهرة الاستعمار التي تعكس حالة من الهيمنة التي تمارسها ثقافة على أخرى، لنجد أن للدوافع النفسية حضوراً واضحاً في تحريكها، فالنزعة المركزية الأوربية «Eure Centrisism» التي تشيع بها الذهن الأنجلوسكسوني ظلت تمثل المحرك اللاشعوري للسلوك التبخييسي الذي يُمارس ضد الشعوب الأخرى المستضعفة.

وإذا ما أردنا التنويه ببعض من درس الظاهرة من منظور سيكولوجي سنذكر «دي سوسير» في كتابه «سيكولوجية الاستعمار»^(٢)، والطبيب

(١) محمد أحمد النابلسي، حول علم النفس السياسي، مرجع سابق، ص ٨٥.

(٢) راجع: جليز لكرك، الإثنوبولوجيا والاستعمار، ترجمة جورج كتورة، ط ٢ (المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٠م) ص ٤٢.

النفسى «فرانتز فانون» في كتابه «معذبو الأرض»^(١) و«مود مانوني» في كتابه «سيكولوجية الاستعمار» وقد كان للمفكر الجزائري مالك بن نبي، رحمه الله، تعليق على الكتاب الأخير لأمس من خلاله الظاهرة وتابع حالاتها وقدم لنا ما أسماه بـ«القابلية للاستعمار»^(٢) إشارة إلى وقوع عدد من شعوب العالم الإسلامي ضحية الاستعداد السيكولوجي للهيمنة الأجنبية. إنه يمكن للبحث ضمن هذا المحور أن يتناول ما يستخدمه الصراع السياسي من آليات كالحرب النفسية وأنشطة الدعاية والغزو الثقافي، فالدعاية مثلاً وهي تمثل سعيًا لتغيير الرأي أو السلوك، كثيراً ما تعتمد الكذب والتضليل والتأثيرات العاطفية أو الفكرية، كما تعدّ عملية غسيل المخ «brain washing» من المراحل المتقدمة للعمل الدعائي، التي قد ترتفع إلى مستوى التلاعب بعناصر الشخصية لتجعلها أداة طيعة بيد المروضين^(٣).

والحرب النفسية^(*) حين تستخدم الإعلام والدعاية وغسيل المخ، وكذلك الإشاعة، تستهدف ولاشك إضعاف عقيدة الخصم وتمزيق وحدته

(١) فرانتز فانون، معذبو الأرض، ترجمة سلمي الدروبي وجمال الأناسي (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨١م) ص ٤.

(٢) راجع: كتابات مالك بن نبي، في مهب المعركة، ط ٢ (مكتبة المثنى ودار الفكر، ١٩٧٢م)؛ ووجهة العالم الإسلامي، ترجمة عبد الصبور شاهين؛ والصراع الفكري في البلاد المستعمرة، ط ١ (القاهرة: مكتبة العروبة، ١٩٦٠م).

(٣) حامد ربيع، مقدمة في العلوم السلوكية، مرجع سابق، ص ٢٧٣-٢٧٤.

(*) الأصول الفكرية لنظرية الحرب النفسية الحديثة تجدها في مؤلف «بلاو» المعنون: «Alsawaffe Bropaganda» الذي وضعه خصيصاً لخدمة القيادة الألمانية العليا إيان الحكم النازي.

وتحويله إلى كيان مهزوز^(١)، وهذا ما حذر منه القرآن بقوله تعالى وهو يخاطب المؤمنين ﴿اتَّخِذُوا لِلَّهِ حَقُّهُ أَنْ تَخْشَوْهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (التوبة: ١٣)، ﴿فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُوا﴾ (آل عمران: ١٧٥)، ﴿لَا تَحْزَنْ﴾ (التوبة: ٥٧).

كما أن الرأي العام بصفته أحد عناصر السلوك السياسي على مستوى الفرد، وأحد مصادر القوة المحركة للوجود السياسي على مستوى الجماعة، يخضع أيضاً لبعض التقنيات النفسية التي يصطنعها أطراف الصراع، وقد «برزت مدرسة علم النفس السلوكية في الولايات المتحدة، وغيرها من المدارس في تبنيها لوجهة نظر هندسة السلوك، حيث يتردد لدى ممثليها تعبير «تشكيل السلوك» إلى حدٍّ مبالغ فيه، حتى أن الأزمات الدولية، وبخاصة عقب الحرب العربية الإسرائيلية عام ١٩٧٣م قد تحركت انطلاقاً من هذا المبدأ، ووفق تقنية الخطوة خطوة، وكان التدعيم والتعزيز «Reinfereer» مطلوباً عند كل خطوة، ولعلَّ بعض التصريحات التي كانت تُظهر هذا الزعيم أو ذاك في صورة البطل أو الملهم هي مما كان يطلق وفقاً لتلك التقنيات.

إن العديد من أساليب المكر النفسي وتقنيات الخديعة والإيهامات المضللة تستخدم من أجل كسب الصراع، لذا فإن المعرفة النفسية تؤثر في إدارة الأزمات، وهي تمثل ضرورة بالنسبة إلى صاحب القرار؛ نظراً لما توفره

(١) حامد ربيع، المرجع السابق، ص ٤٨.

من بيانات تتصل بالخصم أو المفاوض أو بأنماط الاستجابات المحتملة، أو باتجاهات الرأي العام المحلي أو العالمي، وكلّ ذلك يساعد ولاشك على تحديد المواقف ورسم السياسات، ومن ثم اتخاذ القرار^(١).

وإجمالاً نقول: إنّ معرفة حقائق الصراع وقوانينه وسننه، وتحليل اتجاهاته وآلياته، يمثل ضرورة علمية وعملية بالنسبة إلى المجال العربي والإسلامي، الذي ما برح يعيش حالات من التأزم والصراع.

المحور السابع: الأمراض والعقد النفسية - السياسية:

يعتبر موضوع الصحة والمرض، على الصعيد النفسي - السياسي، من المسائل الحيوية التي يمكن معالجتها في إطار المجال العربي والإسلامي اعتماداً على المعطيات العلمية «المطلقة» و«النسبية»، واستهداء بما هو ثابت من مقرّرات «الوحي» وتعاليمه.

أ- مظاهر الصحة النفسية - السياسية:

إن ثمة مظاهر للصحة النفسية السياسية يمكن تلمسها عبر ما يأتي:

١- تبنّي إطارٍ قيميّ في حقل الممارسة السياسية يقوم على أساس التوفيق بين السياسة والأخلاق.

٢- النظر إلى العمل السياسي بصفته تكليفاً لا تشريفاً، ومسؤولية لا متعة أو هواية.

(١) راجع: قدري حفني، علم النفس المياسمي والصراع الدولي، الثقافة النفسية، العدد (٣٥)، المجلد (٩)، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٨م.

٣- ضبط النفس وتحقيق الاتزان الانفعالي، والتحلي بالصبر وكظم الغيظ، والقدرة على العفو ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ﴾ (آل عمران: ١٣٤) واعتبار أن من لا يتمتع بتلك الصفات لا يصلح لتحمل المسؤولية القيادية.

٤- التوافق والرضا، سواء مع النفس أو مع الآخرين، وهذا لا يتوفر دون الحصول على الشرعية ونيل رضا الناس، وهو ما يفتقر إليه أولئك الذين يسرقون السلطة أو ينالونها بالقوة أو الغصب.

ب- الأمراض النفسية - السياسية:

هناك من السمات والسلوكيات السياسية التي تعبر عن حالات غير سوية في مقدمتها:

١- الاستكبار السياسي: الاستكبار نزعة يصاب بها الفرد، كما تصاب بها الجماعة، وهي على الصعيدين قد تصل إلى مستويات مَرَضِيَّة بالغة. إن الشخصية المستكبرة شخصية نرجسية يملؤها الاعتزاز بالنفس ولا تتحمل النقد أو المساءلة، بخلاف الشخصية المتواضعة والتقية التي لا تبغي علواً في الأرض ولا فساداً، يقول تعالى: ﴿تِلْكَ أَلْدَارُ الْأُخْرَىٰ جَعَلْنَا لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا﴾ (القصص: ٨٣)

لهذا يمثل الاستكبار حالة مرضية خطيرة، وتزداد خطورتها عند امتلاك السلطة، وتزداد أكثر إذا ما تجسدت في كيان دولي لا تحكمه القيود، إذ أن

من تداعيات مثل هذه الحالة امتدادها إلى نطاق أكثر اتساعاً، ولعلّ النزعة المركزية الغربية التي تتحكم بسيكولوجية صناع القرار الدولي قد باتت تشكل خطراً يندّر بعواقب وخيمة على العالم، لاسيما في ظل التعامي عن رؤية الحقائق والاندفاع بحرق نحو إشعال نيران الصراع.

٢- الخوف السياسي: إذا كان الحذر مطلوباً في العمل السياسي، فإنّ الخوف المبالغ فيه يمثل حالة سلبية، سواء على صعيد الفرد أو على صعيد الجماعة، وذلك بالنظر لما تفرزه مثل هذه الحالة من تراجع أو استكانة أمام حالات الظلم أو الفساد.

إن الطغاة عادة ما يعتمدون التخويف وسيلة لاستئصال روح المبادرة حتى فيما يتصل بحماية المصالح العليا أو مواجهة الأخطار العامة^(١)، وإنه لفي ظل التخويف قد يتماهى المقهور مع القاهر إلى الدرجة التي يصبح فيها الأول أداة يبطش بها الثاني، أو بوقاً يروج عبره ما شاء له أن يروج، لهذا كانت التربية الإسلامية تركز على مقاومة الخوف عبر كشف الحجم الحقيقي للطغاة، يقول تعالى: ﴿لَا تَحْزَنْ الَّذِينَ كَفَرُوا مُتَجَنِّبِينَ فِي الْأَرْضِ﴾ (النور: ٥٧) ﴿وَنُخَوِّفُونَكَ بِالَّذِينَ مِنْ دُونِهِ﴾ (الزمر: ٣٦)، ﴿فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ﴾ (آل عمران: ١٧٥).

ومن المفارقات اللافتة على هذا الصعيد ما أشار إليه المؤرخ الجسري وهو يصف شعور الفلاح المصري نحو جامعي الضرائب بقوله: «أما إذا التزم

(١) باولو فرايري، تعليم المقهورين، مرجع سابق، ص ٢٩.

بهم ذو رحمة ازدروه في أعينهم واستهانوا به وِجَدَمَهُ..»^(١). وهذا يعني أن الاندماج بالقاهر كثيراً ما يولد في نفس المقهور إعجاباً خفياً بشخصية ذلك القاهر، وإلا كيف يستهان بالموظف الذي يتعامل بلين ورحمة ولا يمنح ما يستحقه من تقدير؟!

٣- التطرف السياسي: السياسة بوصفها أحد أكثر أشكال الإدارة شمولاً وتعقيداً، تحتاج إلى الكثير من الحكمة والصبر والسعة والاعتدال وبعد النظر، أي: أن التطرف والغلو هو ما يجب على السياسي تجنبه، وأن التزامه بالتوازن عند تعامله مع الآخرين هو ما يجب عليه.

صحيح أن التعاطي بالسياسة يحتمل الكثير من الاختلاف، إلا أنه ليس بالضرورة أن يتحول ذلك الاختلاف إرهاباً تشتعل في حقوله النيران وتشيع في جوانبه الكراهية وروح الصدام، فالممارسة السياسية إذا ما امتزجت باللين والحسنى فإنها ستدلل الكثير من المشاكل والصعاب، ولهذا أوصى الله تعالى نبيه موسى وأخاه هارون أن يجربا لغة الحسنى حتى مع من كان جباراً عتياً: ﴿أَذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ۖ فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ﴾ (طه: ٤٣-٤٤).

والمواقف المتطرفة على الصعيد الدولي لا تنسجم مع حالة «الوسطية» التي وصف الله بها أمة المسلمين: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا

(١) أورده: د. حامد عمار، في بناء البشر، دراسات في التغير الحضاري والفكر التربوي، المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٢م، ص ٨٦-٨٧.



شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴿١٤٣﴾ (البقرة: ١٤٣)، فالعامل مع (الآخر) بقدر من المرونة واتباع الحسنى، ودون إظهار العدواة أو التطرف، من شأنه أن يساعد على التفاهم وتوفير مناخات أفضل لتحقيق السلام.

والحقيقة: أن التطرف يمكن أن يتجلى حتى على مستوى أنماط التفكير والعمل، فقد يسيطر في حالات «ذهان الاستحالة» كما قد يسيطر في حالات أخرى «ذهان السهولة»^(١) وفي الحالتين تظهر المبالغة وتضخم الأمور، فحيث إن «ذهان الاستحالة» يعكس نظرة سلبية تستبعد إمكانيات التجاوز وتحقيق ما هو ممكن، فإن «ذهان السهولة» يعكس نظرة تستهين بالتعقيدات ولا تعير أهمية لما هو متوقع من صعوبات، فتُسَهِّل وتُسَبِّط الأمور بأشكال غير موضوعية، وكلا المسلكين يفقد الواقعية ويمنح نحو التطرف الذي لا يفضي إلى النجاح.

٤- النفاق السياسي: السياسة بصفتها مشروعاً اجتماعياً عاماً تحتاج ولاشك إلى الاستراتيجيات الواضحة، التي تتحدد خلالها الالتزامات والمسؤوليات، وتبين عبر برامجها الحقوق والواجبات.

والسياسي شأنه شأن الموظف، لا يسعه إلا التقيد بتلك الاستراتيجيات، ولا يحسن به مباشرة المسؤولية بشكل غامض أو من خلال ارتداء الأقنعة المتعددة، التي لا تقتضيها ضرورات المناورة أو التكتيك المشروع.

(١) المصطلحان لمالك بن نبي، رحمه الله.

إن الازدواجية تمثل وجهاً آخر للنفاق، سواء أكانت في الأقوال أم في الأفعال أو في الولاءات، ولعلّ المشهد السياسي العربي والإسلامي حافل بالكثير من السلوكيات السياسية التي تدخل في باب النفاق، فهي هو عدد من القادة قد تراه يتحدث مع شعبه بلغة ومع الآخرين بأخرى، أو يتعامل مع جماعة بأسلوب ومع غيرها بأسلوب آخر وتجذون « وَتَجِدُونَ شُرَّ النَّاسِ ذَا الْوُجْهِينِ الَّذِي يَأْتِي هَؤُلَاءِ بِوَجْهِهِ وَيَأْتِي هَؤُلَاءِ بِوَجْهِهِ »^(١). والقرآن أشار إلى هذه الحالة، يقول تعالى: ﴿ وَإِذَا لَعَنُوا الَّذِينَ ءَامَنُوا قَالُوا ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَٰئِطَانِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَءُونَ ﴾  اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدِّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ  (البقرة: ١٥).

إن غياب وحدة القيم يمكن أن يعرض السياسي إلى الإصابة بمثل هذا المرض، الذي يجدر بمن هو مؤمن أن يتحصن منه، وأن يحرص على أن لا يقع فيه.

٥- الديماغوجية (الاعتباطية): من السياسيين من يعتمد رفع الشعارات، ويعتاد التلاعب بالمشاعر والعقول عبر ما يسوقه من أوهام أو أحلام لا أساس لها، وهذا ما نجده عند بعض «الشعبيين» من ذوي الأطروحات الصوتية الذين يفتعلون القضايا، ولا يفكرون كثيراً بزيغ أو عوار ما يطرحون.

(١) أخرجه البخاري.

إنَّ السلوك السياسي السوي مشروط بصفات الصدق والوضوح:

﴿قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِن أَتَيْتُمْ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ﴾ (الأنعام: ٥٠).

وكان لا مانع من أن يتحدث السياسي بلغة الطموحات، فإنه يجب أن لا يغلف ذلك بالمبالغات والتهويل، ليميز بذلك السوي عن المصاب بداء الغوغائية والتضليل.

ويمكن القول: إنه كلما خلت الشخصيات السياسية، لاسيما القيادية منها، من تلك الأمراض والعقد النفسية التي عرضنا لها، استطاعت أن تقدم نفسها نماذج مقبولة.

والحقيقة: أن التربية السياسية المستمرة تظل إحدى الضمانات التي يمكن من خلالها تحقيق الضبط السلوكي لكل من يتعاطى السياسة، قائداً كان أو مواطناً عادياً.

تعقيب:

إذا كنّا قد تعرضنا لأبرز المحاور والموضوعات المقترحة لبناء علم نفس سياسي، وشرعنا من خلال ذلك بوضع المقدمات الأساسية التي يقتضيها هذا الأمر، فإنه من المطلوب أن يتطور المقترح بإجراء البحوث التي تنهض على قاعدة تأصيل العلم وتوطين موضوعاته في إطار المجال العربي والإسلامي.

وهذا ما لا يتم إلا بالاستناد إلى المراكز الآتية:

الأول: إسلامية المسلّمات والمدرّكات النفسية الكلية:

يتجلى هذا المركز عند بلورة المسلّمات النفسية، وصياغة المدرّكات المعرفية المتصلة بسيكولوجية الفرد والجماعة على الصعيد السياسي، التي يمكن تحريرها استناداً إلى النصوص القرآنية والنبوية، وبلاستئناس ببعض ما ورد في التراث من مقولات وإضاءات.

الثاني: جغرافية القضايا السلوكية:

نعني بجغرافية القضايا السلوكية: الوقوف عند الظواهر النفسية - السياسية المشهودة، القائمة على أرض الواقع المحلي، ودراستها، للوصول إلى الكشف عن الاطرادات والقوانين والتعميمات التي تحكم السلوكيات السياسية للفرد والمجتمع في الإطار العربي والإسلامي.

الثالث: الحقائق النفسية المطلقة:

إضافة إلى اعتماد المركزين المذكورين، تظل الحقائق النفسية الإنسانية العامة، التي يمكن أن يتوصل إليها علماء النفس أينما يكونوا هي المركز الأساس في بناء علم النفس السياسي وتوطينه في المجال العربي والإسلامي.

الفصل الرابع

الترجمة والتعريب مدخلاً لتوطين العلوم

في الجامعات العربية والإسلامية

تنطوي ترجمة العلوم وتعريبها على أهمية بالغة تتصل بالحفاظ على بناء الهوية وتيسير التعلم والتدريب والبحث، فضلاً عن أهميتها في إمكانات منح العلم شروطه الوطنية، وإذا كان هذا الأمر مستشعراً عربياً وإسلامياً، فهو مستشعر أيضاً في الإطارات القومية الأخرى، بدليل حرص الكثير من الدول على أن يكون تعليمها بلغاتها القومية، وليست فرنسا وألمانيا والصين واليابان وبلغاريا وإسرائيل واليونان إلا أمثلة لذلك.

والذي يعنينا في هذا الخصوص هو استجلاء إمكانات الترجمة في توطين ما تتم ترجمته من معارف وعلوم.

إن التعلم باللغة القومية يوفر بطبيعته تعليماً أكثر يسراً وسلامة مما لو كان يتم بلغات أجنبية، كما أن التعلم بهذه اللغة يساعد على إدراك موضوعات العلم ومفرداته، ويمنح القدرة على التوغل في القضايا بما يؤدي إليه من السيطرة على المادة العلمية، بإنتاج نمط من الوعي يساعد على تشخيص الظواهر والغوص في حقائق المشكلات.

إنَّ اللغة وعاء الفكر، والذي يتعلم أو يبحث بلغة ما، سيفكر بها على نحو ما، وسيحمل معه سمات الفكر الذي يسكن تلك اللغة، وإذا كان التعليم في الجامعات العربية والإسلامية بغير اللغات القومية يمثل ظاهرة سلبية، فإن الترجمة التي لا تخضع لمقتضيات التوطين وخدمة المشروع الثقافي ستكون أداة من أدوات التغريب والاستلاب.

لقد تنبّهت أوروبا إلى هذه الحقيقة منذ لحظة قيامها بترجمة علوم العرب والمسلمين، حين قامت باستبعاد كلّ ما كان يصطدم بالرؤى والنظرات التي كانت تؤمن بها، وعمدت إلى إدراج العلوم المستعارة ضمن سياقاتها المعرفية لتحصل في النهاية على «علوم أوربية»^(١).

وهذا ما فعله العرب المسلمون حين نقلوا علوم الآخرين من يونان وفرنس وهنود وغيرهم، ووظفوا تلك العلوم بالترجمات الشارحة والنقل التقويمي ضمن سياقاتهم المعرفية الخاصة.

وهذا يعني: أنّ الترجمة المحصّنة بخلفية معرفية قوية، لا يمكنها أن تكون ترجمة حرفية، وإذا كانت الترجمة الحرفية مطلوبة بشأن النصوص الإحصائية والرياضية والمالية والوثائقية ونحوها، فإنها لا تكون كذلك في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ذلك أن لغة هذه العلوم ليست مجرد رموز

(١) علي توفيق الحمد، اللغة العربية وخصائص اللغة العلمية، ندوة التعليم الجامعي والبحث العلمي في الوطن العربي، كلية الآداب والتربية بزيلين، جامعة ناصر، ليبيا، ١٩٩٣م، ص ١٥٠.

أو وحدات لغوية، بل تنطوي على مسلّمات ومفاهيم ونظريات ومناهج في التفكير والتحليل، وهي في الكثير من الحالات ليست إلا انعكاساً لرؤى فلسفية أو تصورات عقيدية أو أيديولوجية، أو توصيفات لحقائق نسبية، وكل ذلك بطبيعته يحتاج إلى منحى ترجمي يقوم على التمييز بين ما هو علمي وما هو أيديولوجي، وبين ما هو علمي مطلق وما هو علمي نسبي، حتى يتسنى في النهاية توطين ما يستحق من المنقول توطينه، سواء بالتكييف، أو بإعادة الصياغة، أو بالعرض الناقد في أدنى الحالات.

- توطين المصطلحات:

يمثل المصطلح أو المفهوم موقعاً مركزياً في مشروع توطين العلوم، فالمترجم أو الباحث الذي يلجأ إلى قواميس العلوم، قد لا يجد صعوبة حينما يفعل ذلك في حقل العلوم الطبيعية والرياضية والتوثيقية، إلا أنه في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية لابد أن يصطدم بإشكاليات ما تحمله المصطلحات والمفاهيم الأجنبية من رموز ودلالات، فعلاقة الدال بالمدلول مسألة مركبة - كما يقول د. عبد الوهاب المسيري - ويزداد التركيب كلما كانت الدوال ذات صبغة عقيدية، حيث يبرز التحيز ويزدوج الاجتهاد، إمّا بسبب السياق أو بسبب ما يحمله صاغة المفهوم من تصورات أو اتجاهات، وهذا ما نتلمسه في مفاهيم عدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية كالأسرة، والأمة، والمجتمع المدني، والعصور الوسطى، والتقدم، والكبت، والأغلبية والأقلية، وغيرها.

لقد باشر القرآن التوطين الفكري، فـ «Putiphare» وهو اسم لشخصية كتابية أصلها مصري ومعناها «عزيز الإله شمس» قد عربت في سورة يوسف بكلمة «العزيز» اكتفاء باللقب واستبعاداً للمفردتين الأخريتين اللتين لا تنسجمان مع روح التوحيد في منظوره الإسلامي^(١).

والحقيقة: أن التوطين إذ يصدق على العلوم الإنسانية، فإنه يصدق بنسبة أقل على صعيد العلوم الطبيعية وغيرها.

من جهة أخرى يمكن للتوطين أن يشمل بعض أدوات البحث العلمي كالاختبارات والمقاييس، التي يستخدمها الباحثون الأجانب ويراد تطبيقها على البيئة العربية والإسلامية، فالأسئلة والعبارات التي تتضمنها تلكم الأدوات لابدّ من إخضاعها عند النقل إلى التكيف وإعادة الصياغة بما يستجيب مع طبيعة المجتمع والبيئة المنقولة إليها على نحو ما فعل بعض الأساتذة العرب، كما سبق أن بيّنا.

أمّا بالنسبة لدور الترجمة أو التعريب في توطين منتجات التكنولوجيا، فتبينها عند وضع «الكاتولوجات» التي تتناول مكونات المنتج، جهازاً كان أو سلعة أو عقاراً، وتوضّح طرق استخدامه أو استعماله أو ما يرشد إلى صيانه، فالترجمة هنا تساعد العمال والفنيين والإداريين والمستخدمين على

(١) مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة محمد عبد العظيم علي، ط ١ (القاهرة: مكتبة صابر، ١٩٧١م) ص ١٨٥-١٨٦، وكذلك انظر: الظاهرة القرآنية، ترجمة عبد الصبور شاهين (دار الفكر، ١٩٨٠م) ص ١٨٤-١٨٥.

التعاطي السهل مع تلك السلع أو المنتجات دون قصر ذلك على الصفوة، الأمر الذي من شأنه أن يشيع مناخاً معرفياً وثقافياً يسر فهم التكنولوجيا، ويجعل من التعامل معها أمراً يجري على نطاق واسع، وهو ما يساعد في النهاية على تفعيل التوطين وتنشيط عملياته.

- دور عضو الهيئة التدريسية:

عطفاً على كلّ ما تقدّم تجدر الإشارة إلى دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية والإسلامية في عمليات التوطين، وذلك من خلال ما يقدمونه من ترجمة أو تعريب، فعند ترجمة بعض المصطلحات والمفاهيم لا يثري هؤلاء اللغة أو يكشفوا عن قدراتها في «التوليد» و«النحت» و«القياس» و«المجاز» و«التعريب» وحسب، بل إنهم يعملون على تأصيل مدرّكات العلم وتوطين قضاياها، فحين ينبّه المدرس إلى دقة اللغة العربية وهي تستوعب الحالات المتدرجة أو المتفاوتة للظاهرة الواحدة: الإنسانية أو الطبيعية أو العضوية، إنّما يثير بذلك ضمناً قضايا معرفية تتعلق بمهية العلم وحالاته، ففي إطار «علم وظائف الأعضاء» قد يتعرض الأستاذ إلى ذكر «ماء الرجل» بأكثر من مصطلح، وبحسب مستويات الإفراز المائي المذكور، فهو «مني» و«وذّي» و«مذي» وهذه سعة فيها تعميق للعلم لا تتسع له اللغة الإنجليزية التي تقصر كل مستويات الإفراز المذكور بمصطلح واحد هو «semen».

وحين يقف أستاذ علم النفس العربي أمام مصطلح «repression» ولا يجد على الشائع إلا كلمة «كبت»، فإنه بإمكانه التعرّيج على حقيقة أن اللغة العربية قد صاغت مصطلحاً آخر يمثل معادلاً سيكولوجياً لكلمة كبت ألا وهو «الكظم» الذي أشير إلى معناه بقوله تعالى: ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْفَيْظَ﴾ (آل عمران: ١٣٤) وهو مفهوم يعبر عن حالة أسمى من الكبت؛ لأن الكظم يتشكل وفقاً للإرادة التي يولدها الالتزام الإسلامي، الذي قد لا يدرك مفاعيله علم النفس الغربي.

كذلك حين يترجم الأستاذ العربي كلمة «change» مدرّكاً متى ترجمها بكلمة «تغير» ومتى ترجمها بكلمة «التغير» وذلك بناء على قاعدة التعريف الدلالي بين التغير الذي يمثل ظاهرة تلقائية، والتغير الذي يعكس معنى الفعل النابع عن الإدارة.

فيمثل هذه المداخلات التعريبية يمكن إعادة صياغة المفاهيم والمدرّكات على النحو الذي قد يبلور أو ينتج في النهاية تفسيرات أو نظريات جديدة. وعلى صعيد الطب بوسع تعليمه أو البحث في موضوعاته عن طريق اللغة القومية توفير فوائد تصب في خدمة التوطين على أكثر من مستوى، حتى على مستوى عمل الأطباء أنفسهم، خاصة إذا ما عرفنا أن المعاني الطبية قد تشهد بعض الالتباسات بسبب ما تتعرض له من تحريفات مردها اللغة الأجنبية، فمثلاً حين يستخدم الألمان تعبير «عدم كفاءة القلب Hepzinsuffizienz» للإشارة إلى حالة لا تتجاوز إحساس المريض بألم في

الصدر، يوفر التعريب العبارة المستوعبة للمعنى الدقيق بعيداً عن الالتباس الذي قد توقع فيه العبارة الألمانية المذكورة التي لا يكفي معناها الحالة المرضية الحقيقية.

أخيراً يجب تأكيد ضرورة أن تشمل الترجمة مختلف حلقات التعليم الجامعي، بدءاً بالمنهج والتدريس والمراجع والتدريب وانتهاء بالبحوث العلمية، ولقد أكد ذلك المؤتمر السنوي السادس لتعريب العلوم الذي انعقد في العام ٢٠٠٠م تحت إشراف «الجمعية العربية لتعريب العلوم» بالتعاون مع جامعة عين الشمس بالقاهرة، وبما نصّه: «إنّ تعريب لغة تدريس العلم في بلاد الوطن العربي خطوة أساسية في تأصيل العلم والأسلوب العلمي في التفكير والسلوك وتنمية ملكة الابتكار والإبداع» كما أنّ «تدريس مختلف العلوم باللغة العربية (عدا مادة أو مادتي اللغة الأجنبية) رفعاً لكفاءة العملية التعليمية، وتعميقاً لتوطين العلم في المجتمع، وحفاظاً على هوية أبنائنا».

من كلّ ذلك نستخلص أنّ تعريب المناهج والتدريبات والمراجع والبحوث العلمية، فضلاً عن لغة التعليم والتدريس، من شأنه أن يوفر المناخ العلمي المناسب الذي يساعد على تحقيق التطوير وتوفير فرص الإبداع، وفي إطار ما يخدم قوى البيئة والمجتمع وينمّيها، وهذا هو التوطين .

مقترح لبرنامج تعريبي لعضو الهيئة التدريسية في الجامعة العربية:

إن محورية عضو الهيئة التدريسية في أي مشروع تدريبي تعريبي، تؤكدنا حقيقة أن مداخل التعريب الجامعي المتعددة ترتبط عملياً بشخصية (الأستاذ) بحكم مهامه التي تمتد إلى أبرز الأنشطة التعليمية والعلمية في الجامعة، فهو إذ يحاضر ويسهم في وضع المقررات ويؤلف ويمارس البحث العلمي، فإن أي قرار إداري يستهدف تعريب التعليم لا يمكنه أن يبلغ النجاح المطلوب دون الأستاذ المعرب الجاهز للاضطلاع بدوره في عمليات التعريب.

من هنا، فإن الشرط الأساس لنجاح أي مشروع تعريبي في الإطار الجامعي، يتوقف على مدى إعداد عضو الهيئة التدريسية للتكيف مع ذلك المشروع، لذلك سنقدم هنا تصورات ومقترحات تخطيطية لبرنامج تدريبي لتكوين الأستاذ المعرب^(١) ويمكن الأخذ بها في إطار دورة أو عدد من الدورات.

(١) للتعريب وجهان: وجه استهلاكي، ووجه إنتاجي، والتدريب التعريبي موجه أساساً لأعضاء الهيئات التدريسية الذين تلقوا علومهم بلغات أجنبية ولم يكونوا قادرين على تدريسها أو كتابتها بلغتهم الأولى، كما أنه موجه للذين تلقوا علومهم بالعربية وكانوا متمكنين في الوقت ذاته من لغات أجنبية، وهؤلاء هم المرشحون للإسهام في ترجمة المعارف والعلوم الجامعية وتعريبها.

فالتدريب إذن يستهدف من النموذج الأول أن يكون معرباً، أي مستهلكاً لمنتج التعريب بالشكل السليم، ويستهدف من النموذج الثاني أن يكون معرباً، أي مستهلكاً ومنتجاً في آن واحد، فالأول معرب في الأقل، والثاني معرب ومعرب.

عناصر البرنامج: تصنيف وتحليل:

إنّ عناصر البرنامج ومفرداته وأنشطته المقترحة، يمكن إجمالها بشيء من التوضيح والتحليل.

أولاً: محاضرات في التوعية بمفهوم التعريب وأبعاده الحيوية، وأهمية الدور الذي يمكن أن يضطلع به الأستاذ الجامعي في هذا المجال.

في إطار محاضرات كهذه يمكن التعرّض للتعريب بصفته إشكالية معرفية، والتعرض له في أبعاده الاجتماعية والقومية والعملية، وإذا كان التركيز على إيضاح الجانب المعرفي مطلوباً، فباعتباره يتصل اتصالاً وثيقاً بالمعرفة والعلوم والمقررات التعليمية.

كما يمكن أن تتناول هذه المحاضرات الأبعاد التعليمية والتربوية والعلمية للتعريب:

فالبعد التعليمي يتجلّى من خلال عرض ما أثبتته الدراسات التي أكدت أنّ التعلم باللغة الأم هو أفضل للطلاب من حيث الاستيعاب وتوفير القدرة على الفهم والتمثيل ممّا لو كان تعلمهم باللغة الأجنبية، فالطالب عند تعلمه بغير لغته الأولى سيحتاج إلى بذل مجهودين (الأول) فهم اللغة الأجنبية ودلالاتها، و(الثاني) فهم المادة العلمية بعد ترجمتها في ذهنه إلى اللغة الأم، وفي هذا شيء من الإعاقة وعدم اليسر، حتى بالنسبة للمتمكن من اللغة الأجنبية المكتوب بما العلم المدروس.

أما البعد التربوي، فيتبين من خلال إيضاح أن التشكيل الوجداني والفكري للطلبة يرتبط بنوع اللغة التي يتلقون بها ويتثقفون من خلالها، فإذا كانت اللغة لغة أجنبية، فإنّ التلقي والثقيف سيحدث في إطار قيم ومحمولات تلك اللغة، وهو ما يمكن تجنبه فيما لو كانت اللغة القومية هي لغة التعليم.

أما البعد العلمي، فخلاصة القول فيه: إنّ تأصيل العلم وبناء قاعدته وتحقيق نموه وتوطينه، لا يتم إلا إذا كانت اللغة القومية هي لغة التعليم، وهي الأداة التي تنجز عبرها البحوث وتتم عبرها الأنشطة التدريسية.

ومن هنا تبرز القيمة العلمية للتعريب، إذ يمكن بناءً على ذلك القول: إنّ اكتساب العلم وإجراء بحوثه وأنشطته باللغة العربية سيفضي إلى إحداث توازن بين المعرفة واللغة، بما يجعل من الاكتساب المعرفي تمثلاً فإبداعاً، لا مجرد استهلاك أو تقليد.

كما أنّ تعريب التعليم العالي حين لا يتم إلاّ من خلال تعريب المناهج والمقررات والكتب الجامعية وتعريب التدريس والبحث العلمي، فإنّه من الطبيعي أن يظل عضو الهيئة التدريسية هو المحور الذي يتوقف عليه نجاح المشروع التعريبي، على اعتبار أنه يمثل الأداة الحيّة لتعريب كلّ تلكم الفعاليات الجامعية المذكورة، كما أن الفاعلية التعريبية التي يمكن أن يمارسها الأستاذ المعرّب والمعرّب، سينتقل أثرها إلى المتلقين تعليمياً وتفاعلاً مع العلم ومواده التعليمية.

إنَّ عضو الهيئة التدريسية بصفته قدوة تربوية، سيعكس التزامه بلغته الأم حالة إيجابية تشع على فكر الطلاب ووجدانهم، وتربّي عندهم نزعة الاعتزاز بالهوية والخصوصية، وستضعهم في مناخ القيم والاتجاهات والمنهجية التي تتضمنها اللغة العربية، فضلاً عمّا سيشعرهم ذلك المنحى التعريبي بالقيمة التي تحتزنها لغتهم، ناهيك عمّا سينمي لديهم ذلك من إمكانيات التفكير العلمي المستقل الذي يدفعهم نحو المبادرة والإبداع.

إن الأستاذ المعرّب والمعرّب حين يمارس تعريبه لا يكشف للطلبة عن مجرد ثراء اللغة العربية وقابليتها على استيعاب المعارف والعلوم، بل قد يثير في أذهانهم قضايا معرفية مهمة، كأن ينبههم إلى ما تنطوي عليه بعض المصطلحات الأجنبية -وهي تحمل أكثر من مدلول - من وضع يثير الالتباس الفكري، وفي الوقت نفسه ينبههم إلى خصوبة العربية ودقتها في التعبير العلمي وهي تتوافر على أكثر من مصطلح للتعبير عن كل حالة أو درجة من حالات أو درجات الظاهرة الواحدة، وبهذا يمارس المحاضر ممارسة تعليمية تجمع بين اللغة والعلم بشكل بديع، وبهذا النحو يمكن أن يضطلع المحاضر بدور مؤثر في التنشئة العلمية، وفي تكوين الاتجاهات النابعة التي تساعد على توفير مناخ أفضل للإبداع.

إنّه من خلال عرض محاضري الدورة للأبعاد الحيوية الثلاثة، التي ذكرناها للتعريب، وبيان أهمية دور الأستاذ في ذلك، ستبرز أهمية التعريب وضرورة النهوض فيه.

ثانياً: دراسة خصائص اللغة العربية:

إنّ من شروط المعرّب والمعرّب أن يكون على علم بخصائص اللغة وظواهرها التي يمكن إجمالها هنا بما يأتي:

أ- العراقة والاستمرارية:

في الوقت الذي تعرّض له كثير من اللغات إلى الاندثار أو الذوبان أو الاختلال، فقد ظلت العربية حية ومحتفظة بقواعدها وأصولها العامة عبر القرون، فظلت بذلك لغة حية وقوية، الأمر الذي ميّزها بالأصالة والاستمرار، وتلك ميزة لا تعرفها أية لغة من اللغات القديمة أو الحديثة، فقد بادت لغات وأصبحت طلاس لا يفكها إلا المتخصصون، واستمرت لغات أخرى دون أن يقدر أبنائها على فهم الكثير من تراثها، لاختلافها في طرائق التعبير، وانحسار كثير من ألفاظها، وانقطاع الصلة بين ماضيها وحاضرها، وتغيرها في النطق والرسم، وغير ذلك ممّا تتعرض له اللغات. ^(١)

إنّ الناطق بالعربية اليوم بمقدوره أن يفهم العربية التي كُتبت قبل قرون، بخلاف الفرنسي أو الإنجليزي أو الألماني المعاصر، الذي لا يجد في نفسه مثل تلك القدرة إزاء التغيرات الكبيرة التي طرأت على لغته عبر السنين.

(١) أحمد مطلوب، من خصائص اللغة العربية، ضمن: اللغة العربية والوعي العربي، ندوة، ط ١ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤م) ص ١١٨.

ب- النسق أو النظم اللغوي:

تتميز العربية بصفة النسقية، التي يوفرها ثبات أصولها وقواعدها، فأقسام الكلام فيها معروفة، كذلك ضمائرها وأدواتها وصوغ كلماتها وضبط حروفها وبناء جملها وأساليبها، الأمر الذي يجعل من نظامها علماً يمكن السيطرة عليه وجعله في متناول الأفهام.

أما ظاهرة تطابق الإملاء العربي شبه التام مع الألفاظ المنطوقة، فهي من سمات النظامية اللغوية أيضاً، فالحرف العربي يحمل صورة نطقية واحدة مع احتفاظ بعض الحروف ببعض خصائصها في سياق الجملة أو ضمن الجملة، كما أن العربية وهي لا ترتبط بنظام نبري محدد، فإنه يجوز النطق ببعض حروفها بأسلوبين مختلفين دون أن يشكل ذلك تغيراً في اللفظ، على خلاف الإنجليزية والروسية، اللتين يمتاز النبر فيهما بالحركة، التي تمثل وحدة صوتية مميزة فوق التركيب، مما يؤثر في معنى الكلمة ويجري عليه التغيير.^(١)

والخلاصة: أن البنية العربية نظام كلي مكون من أنظمة فرعية، مثل نظام الأصوات ونظام المقاطع ونظام النبر ونظام التنغيم ونظام المباني الصرفية، والإعراب والمطابقات والروابط والأدوات والرتب والتضام، الذي يتمثل في الافتقار والاختصاص والتناهي والتوارد إلخ.^(٢)

(١) أورده عبد الجليل التميمي، صلاح اللغة للعلوم: آراء في المصطلح والتعريب، ندوة مستقبل التعليم الجامعي والبحث العلمي في الوطن العربي، كلية الآداب والتربية بزيليقن، ١٩٩٣م، ص ٩.

(٢) كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة (القاهرة: مكتبة ابن سينا، ١٩٨٩م) ص ٤٦-٤٧.

ج- الاقتصاد والإيجاز:

يظهر الجانب الاقتصادي وعنصر الإيجاز في العربية من خلال الأمور الآتية^(١):

- الميل إلى التركيز، ويظهر ذلك في أمور كثيرة منها: الإضمار، والتلخيص، ونبذ استعمال الأفعال المساعدة.

- التصنيف والتفعيد: وهو مظهر اقتصادي يساعد على فهم اللغة ودراستها.

- الاقتصاد في الجهد، ويظهر ذلك في بعض الحالات مثل: التأليف، الإدغام، والإعلال، والإبدال، والتخلص من التقاء الساكنين، والمناسبة الصوتية.

- ظاهرة تعدد المعنى للمبني الواحد^(*)، وظاهرة النقل سواء في المعاجم اللغوية أو في القواعد النحوية.

كما تتسم العربية بالاختزال، الذي نجده في الأصل الثلاثي للفظ العربي، وفي المفردات والتراكيب ورسم الحروف، وما نراه في بعض المعاني المكونة من كلمة واحدة، وبعضها الآخر المكون من حرف واحد كالضمائر

(١) عبد الجليل التميمي، المرجع الأسبق، ص ١٠.

(*) قد لا تتسم هذه الظاهرة مع مطلب الدقة والانحصار اللغوي في مجال المصطلح العلمي، إلا أن العربية من جهة أخرى تتميز بإمكاناتها في إعطاء مبنى لغوي آخر للحالة التي تتضمن معنيين متميزين.

وحروف الربط، وأن أقصى عدد حروف العربية ستة حروف^(١)، وجملتها قد تتكون من كلمة واحدة، فقد أقول بالعربية وبكلمة واحدة: «استنجد» ولا يمكن للإنجليزي أن يقولها إلا بأربع كلمات هي «he asked for help»، أو أقول: «تلاقيا» فيترجمها الإنجليزي: «they meet each other»^(٢)، أو قد تكون الجملة متكونة من عدة كلمات وهي تعبر عن فكرة واحدة، ناهيك عن أن حروف الربط والوصل قد تعمل على تكوين جملة من عدة أفكار مترابطة^(٣)، وهي ميزة تكسب العربية قدرة التبسيط وتيسر التعلم والتعبير بشكل مكثف عن المعاني الجديدة.

د- القابلية للنمو والتكيف والتطور:

اللغة العربية لغة قابلة لتكوين بني لغوية جديدة، فهي تقدم نفسها بشكل رحيب بحيث تستطيع التعامل الذاتي مع التغيرات والتطورات المحيطة بحياة الإنسان، ويتجلى ذلك من خلال بعض إمكانياتها المتمثلة في الظواهر الآتية:

- الاشتقاق: يُعرّف اللغويون الاشتقاق بأنه «تحويل الأصل الواحد إلى أبنية مختلفة لمعانٍ مقصودة لا تصلح إلا بها» أي: أن الحروف العربية الثابتة

(١) للمزيد بخصوص الاقتصاد والإيجار راجع: كارم السيد غنيم، مرجع سابق، ص ٤٧-٤٨.

(٢) جميل الملايكة، المصطلح العلمي ووحدة الفكر، ضمن: اللغة العربية والوعي القومي، مرجع سابق، ص ٢٤٦.

(٣) صالح أحمد العلي، أسلوب الكتابة والهوية الثقافية العربية، ضمن: اللغة العربية والوعي القومي، مرجع سابق، ص ١٨٣.

التي يُطلق عليها مادة الكلمة أو الجذر مثل: (ك ت ب) تتحوّل إلى أبنية مختلفة عند إدخال الحركات عليها^(١).

والاشتقاق عمدته الأصل الثلاثي للفظ العربي، الذي هو أيضاً من خصائص هذه اللغة، فالعرب يستكثرون الألفاظ الثقيلة، لذلك أقاموا معظم ألفاظهم على حروف ثلاثة لحفتها وسهولة النطق بها ولإيجازها، ولا تكاد لغة أخرى تشاركها هذه السمة الواضحة^(٢).

وقد استخدم علماء العربية أنواعاً مختلفة من الاشتقاق منها: الصغير والكبير، والأكبر والكبار^(٣).

ولقد جعل الاشتقاق العربية كائناً حياً مبدعاً قادراً على استيعاب ألوان جديدة من الأفكار والمظاهر الحديثة، كما طوع اللغة لقبول المعاني الواحدة، وساعد على توليد الصيغ وتحديد الدلالات وابتكار المعاني الجديدة.

- الإلصاق: المقصود بالإلصاق إضافة زائدة في صدر الكلمة تسمى سابقة «prefixe»، أو في عجزها وتسمى لاحقة «suffixe» أو في وسطها وتسمى حشواً «infixe». ويغلب على اللغات الأوربية الاعتماد

(١) انظر: عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، ط ٢ (القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٦م) ص ٢٦٠-٢٦٤.

(٢) راجع: أحمد مطلوب، من خصائص اللغة العربية، ضمن اللغة العربية والسوعي القومي، مرجع سابق، ص ١١٩.

(٣) راجع تفصيل ذلك في: إبراهيم كايد محمود، مقدرة اللغة العربية على استيعاب مصطلحات العلوم والثقافة، رسالة الخليج العربي، العدد (٤١) السنة (١٢)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢١هـ-١٩٩٢م، ص ٥٢-٥٤.

على السوابق واللواحق في صوغ الكلمات، ويقل - إن لم يعدم - استعمال الحشو، أي التدخل في قلب الكلمات بالتغيير أو بالإضافة، وكل ذلك يطلق عليه مصطلح الإلصاق «Affixation».. واللواحق في العربية نوعان: لواحق اشتقاقية، ولواحق دلالية، أما اللواحق الاشتقاقية فهي الداخلة في صوغ المصطلحات العلمية وغيرها، بحيث تصبح اللاصقة جزءاً من بنية الكلمة، وأما اللواحق الدلالية فهي ما يتصل بالكلمة من أدوات تفيد معنى زائداً عليه ولا تعتبر جزءاً من بنيتها^(١).

- الوحدة والتنوع: سبق أن أوضحنا أن اللغة العربية تتميز بصفة النسقية التي توفرها وحدة أصولها وثبات قواعدها، إلا أن هذه الصفة لا تحول دون حرية التعبير والتفنن في التوليد والتوسع في أساليب الكلام، فالعربية لغة تتسم بإمكانية التنوع في تراكيبها وصيغها وألفاظها وأساليبها وطرق التعبير عنها.

كما أن نظام الجملة فيها مرن يسمح بالتقديم والتأخير، على خلاف النظام في اللغات الأوروبية كالإنجليزية والفرنسية الذي يستقر استقراراً يكاد يقرب إلى الجمود^(٢).

إذن، فإلى جانب ظاهرة تماسك التكوين اللغوي، تتوفر في العربية المرونة التي تسمح بالاستيعاب اللغوي لكثير من المستجدات الفكرية والمادية، وهذا ما نجده من خلال الإمكانيات التالية:

(١) راجع: عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، مرجع سابق، ص ٢٦٥-٢٧٥.

(٢) أحمد مطلوب، مرجع سابق، ص ١٤٣.

القياس: هو استنباط صيغ لغوية جديدة لم تكن معروفة من قبل،
لتعبير عن معان ودلالات جدت على المجتمع، ولم يكن في اللغة ألفاظ تعبر
عنها.

ويجري هذا الاستنباط حين توجد مناسبة ما بين الصيغ المستنبطة
والقواعد الأصولية.

والقياس نوعان: لغوي، وإبداعى^(١).

- المجاز: وهو يعني لدى علماء البيان: الانتقال بالكلمة من معناها
الأصلي إلى معنى جديد، فمثلاً «القاطرة» كانت تعني: الناقة التي تتقدم
القافلة، وأصبحت الآن تعني: عربة من عربات السكك الحديدية. و«السيارة»
كانت تعني في الأصل «القافلة» لكنها تعني الآن: «العربة» التي يجرها
محرك «موتور» وينقل بها الناس من مكان إلى آخر، و«الطيار» كان في
الأصل اللغوي الفرس الشديد، فيما يعني الآن: «قائد» الطائرة، أو صفة
ما يطير من المواد الكيميائية، وهكذا بالنسبة إلى ألفاظ أخرى مثل الشاحنة
والدراجة والباخرة والمدمرة ..

لقد استخدم الأولون ألفاظاً كثيرة جداً بطريقة «المجاز» منها «الصلاة»
و«الزكاة» و«الصوم».. وبأسلوب المجاز يمكن صك الكثير من المعاني
والمفاهيم الحديثة في إطار مصطلحي يوفر معنى عربياً مقابلاً للكلمات
والمعاني والأسماء الأجنبية.

(١) المرجع الأسبق، ص ٢٤١-٢٥٣.

- النحت: هو نوع من الاشتقاق يقوم في أساسه على استخلاص كلمة واحدة من مجموعة من الكلمات توحى بدلالة واضحة على المعنى العام المركب، مثال ذلك كلمة «البسملة» المنحوتة من عبارة «باسم الله» وكلمة «البرمائي» المنحوتة من كلمتي بري ومائي، وهذا يعني: أن النحت ما هو إلا ابتكار لألفاظ جديدة بطريقة مختصرة.

ولقد قسّم أهل الاختصاص النحت إلى أربعة أنواع هي: الفعلية، والوصفية، والاسمي، والنسي^(١).

- التعريب: نقصد بالتعريب هنا استخدام اللفظ الأعجمي عربياً، بعد تطويعه لمنهج اللغة العربية في بنيتها وأصولها، وتلويحه بلونها، سواء بزيادة أحرف لهذا اللفظ، أو بتغيير حرف أو أكثر، أو بتغيير حركة حتى تتلاءم مع العربية ويسهل على اللسان العربي استعمالها والنطق بها، وقد ذكر أبو حيان الطرق والأساليب التي استخدمها العرب لهذا الغرض، وجعلها ثلاثة طرق^(٢) يمكن الرجوع إليها في مظانها.

وغني عن البيان أن تعريب بعض الألفاظ الأعجمية وضّمها إلى الألفاظ العربية فيه إثراء للغة، ورغد لها بألفاظ ودلالات لم تكن معروفة من قبل، وإذا كان العرب القدامى قد فعلوا ذلك، فإن طبيعة العربية تسمح بهذا التعريب لإدخال الأسماء والمفردات الحديثة التي أوجدتها مستجدات العصر الحديث ومخترعاته.

(١) راجع تفصيل ذلك في: إبراهيم كايد محمود، مرجع سابق، ص ٥٤-٥٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٦.

هذه هي أبرز خصائص العربية، يضاف إليها خصائص وسمات أخرى كال توليد والتحديث، وغلبة الجملة الفعلية على الجملة الاسمية، وتأخير الفاعل، وعدم الابتداء بساكن، وغير ذلك.

وتما يمكن قوله أخيراً: إن العربية بأصالتها ومرونتها لا تأبى الاستفادة من بعض الصيغ والأساليب الموجودة في اللغات الأجنبية إذا كانت مستساغة ولا تتعارض مع القواعد العامة للغوية أو الثقافية، وكذلك قبولها التبسيط والتجديد بما يتلاءم مع العصر ومتغيراته، وليست لغة الصحافة العربية^(١) ذات الأسلوب السلس والمركّز إلا أنموذجاً حياً يجمع بين الاقتباس المقبول والتبسيط.

إنّ إطلاع الأستاذ الجامعي على هذه الخصائص وتكوينه فكرة دقيقة واضحة عن اللغة العربية، بأصولها وقواعدها وأساليبها وإمكاناتها، وما هو متاح في سياقها من مرونة وتطور وإبداع، مع مقارنتها باللغات الأخرى، هو من الضرورات لتكوين الثقافة اللغوية وتنمية القدرة على ممارسة التعريب المطلوب.

(١) يمكن الرجوع حول العلاقة بين اللغة والصحافة إلى: إبراهيم السامرائي، لغة الصحافة، بحوث العيد المنوي للصحافة العراقية، وزارة الإعلام، بغداد، ١٩٨٨م؛ محمد حسين عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، السلسلة الثقافية، المركز العربي للثقافة والعلوم، لبنان، بدون تاريخ؛ السيد أحمد مصطفى عمر، العلاقة بين الصحافة واللغة وأثرها على الكتابة الصحفية، الثقافة العربية، العدد (٧)، ليبيا، ١٩٩٠م.

ثالثاً: دراسة علم المصطلح:

في إطار التثقيف التعريبي، لابد من إلقاء بعض المحاضرات، واقتراح بعض الدراسات المتعلقة بعلم المصطلح، وفي هذا الخصوص يمكن تقديم الوحدات الدراسية الآتية:

- تحديد معنى المصطلح.
- دراسة العلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.
- الأهمية الفكرية والدلالية للمصطلحات في الحقل الأيديولوجي والسياسي والإعلامي والبيئي والاجتماعي.
- المصطلح العلمي وتصنيفه من حيث الشكل والمعنى.
- دراسة المصطلح العلمي في العصر الحديث من حيث أنواعه ومواصفاته، بما يوفر التعمق والتوسع في هذا الخصوص.
- معرفة الأصول والمعايير السليمة لترجمة المصطلحات ووضعها، ثمّة مبادئ وأصول عامة لترجمة المصطلحات لابد من مراعاتها، مع الحفاظ في الوقت نفسه على أصالة الفكر وسلامة التفكير.
- وقد اقترح د. جميل الملائكة^(١) عدداً من تلك المبادئ والأصول يمكن تقديمها في إطار البرنامج التدريبي، وهي:

(١) راجع تفصيل ذلك في: جميل الملائكة، مرجع سابق، ص ٢٣٠-٢٤٦.

- إخضاع وضع المصطلح لأدنى متطلبات وحدة الفكر.
- توحيد المصطلح قيد الاستعمال.
- ينظر إلى المدلول الاصطلاحي للمصطلح الأجنبي قبل معناه اللغوي.
- تصبح الترجمة الحرفية للمصطلح إذا طابق معناه اللغوي مدلوله الاصطلاحي.
- يلزم لواضعي المصطلحات إتقان لغتين، فضلاً عن التخصص العلمي.
- دراسة المدلولات المتقاربة علمياً، ووضع مصطلحاتها في آن واحد.
- إدخال المصطلح المعجم المختص قبل ظهوره في المعجم العام.
- ضرورة تعريب المصطلح أو الإشارة إلى مظان تعريبه.
- تجنب استعمال اللفظ الواحد لأكثر من مدلول قدر الاستطاعة.
- الإفادة من الخزين الكبير من الألفاظ القديمة «المناسبة».
- يوضع المصطلح لأدنى علاقة بين معناه اللغوي والاصطلاحي.
- اللفظ المهجور قد يضاف على المصطلح خصوصية لا يفرها الشائع المتداول.
- الإفادة من المرادفات في مصطلحات المدلولات العلمية المتقاربة.
- يُتخذ مصطلح واحد للمدلول العلمي والحضاري.

- لا يقتصر في وضع المصطلح على لغة أجنبية واحدة.
- الإفادة من قابلية العربية للنمو بالاشتقاق.
- الالتزام بشروط استخدام الألفاظ الأجنبية في اللغة العربية.
- وكانت ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة، التي سبق أن عقدت بمدينة الرياض في العام ١٩٨٠م، بإشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي قد اقترحت المبادئ الآتية^(١):
- ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشاهمة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي.
- وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد .
- تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.
- استقراء التراث العربي وإحيائه بخاصة ما استعمل أو استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث، وما ورد فيه من ألفاظ معربة.
- الاستفادة من المنهج الدولي في اختيار وتنظيم المصطلحات العلمية، كالترتيب والترتيب بحسب الحقول والفروع وتقسيمات المفاهيم.

(١) أوردها: عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، مرجع سابق، ص ٣٣٠-٣٣٣.

- استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة؛ والأفضلية طبقاً للترتيب التالي: التراث، فالتوليد، بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت.

- تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة.
- تجنب الكلمات العامية إلا عند الاقتضاء، وبشرط أن تكون مشتركة في لهجات عربية عدة، وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين.
- تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة، وتجنب النافر والمهجور من الألفاظ^(*).

- تفضيل الكلمة الدقيقة على الغامضة أو المبهمة، ومراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي دون التقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.

- في حالة المترادفات أو القرية من الترادف، تفضل اللفظة التي يوحى جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح.

- تفضيل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة، إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة.
- عند عدم وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها.

(*) لاحظ أن هذا المقترح يختلف عن المقترح السابق الذي أوردناه بخصوص النقطة ذاتها.

- مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم، معربة كانت أو مترجمة.

- إجراء التعريب عند الحاجة، وبخاصة مع المصطلحات ذات الصيغة العالمية والتي تعبر عن معنى أو حقيقة عامة أو مطلقة، أو مع الألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني، أو أسماء العلماء المستعملة كمصطلحات، أو مع العناصر أو المركبات الكيميائية أو نحو ذلك.. وعند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي:

أ- ترجيح ما سهل نطقه من رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية.

ب- التغير في شكل الألفاظ حتى تصبح موافقة للصيغة العربية ومستساغة في إطارها.

ج- اعتبار المصطلح المعرب عربياً، ويخضع لقواعد اللغة، ويجوز فيه الاشتقاق والنحت، وأن تستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق، مع موافقتها للصيغة العربية.

د- تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية، واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.

هـ- ضبط المصطلحات بعامة والمعرّب منها بخاصة بالشكل؛ حرصاً على صحة نطقه ودقة أدائه.

رابعاً: استخدام منتج التعريب من مصطلحات ومؤلفات، وإعادة إنتاجه وإشاعة استعماله في مجالات البحث والتدريس والحوار:

إنّ من الأنشطة التي ينبغي حتّ أعضاء الهيئات التدريسية على ممارستها والتعوّد عليها:

- كتابة المحاضرات وإلقاؤها بالعربية، ذلك أن تعريب المحاضرات وغيرها من الأفضل أن يكون سابقاً على التعريب المكتوب؛ لأن الحاجة إلى الممارسة التعليمية هي التي تهيئنا إلى الأخذ بالملامم من الصيغ والألفاظ، فالألفاظ اللغوية لا تفرض فرضاً، ولكن استعمالها هو الذي يرسّخها ويُحكم دلالتها^(١).

- كما إنه من الضروري أن يهتم عضو الهيئة التدريسية بتوحيد المصطلحات، والارتكان في ذلك إلى ما اتفقت عليه الجامع اللغوية والجامعات والمراكز المتخصصة وغيرها من الجهات المعنية دون الالتفاف إلى الترجمات أو التعريفات الشاذة أو المنفردة التي تفتقر إلى الإجماع أو الدقة، أو التي لا تشكل اتجاهًا عامًا.

- استخدام المنتج التعريبي وإشاعته وتوسيع مساحة استخدامه، كتابة وقراءة وحديثاً، سواء على نطاق التدريس أو البحث أو المحاضرات،

(١) سلطان الشاوي، الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم العالي في الوطن العربي ووسائل معالجتها، ضمن: تعريب التعليم العالي، المجلد ٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م، ص ٧.

أو النشر كتباً أو في الدوريات، ذلك أنه من الضروري أن يتعود الأستاذ على استعمال المصطلحات المعربة في كتاباته ومحاضراته، فلاستعمال هو الذي يرشّح المصطلح المناسب، ويبرز المقبول منه، ومن ثم يسهم في توحيد المصطلحات في مجال تداولها العربي الواسع.

- إن الأستاذ معنيّ بمتابعة جهود الجماع اللغوية ومراكز التعريب وأعمال الجامعات والمؤسسات الأخرى المختصة، ومن المفيد أن يتابع ما تنشره في هذا المجال المجلات والدوريات المتخصصة، والاستفادة من إنتاج هذه الروافد وإنجازاتها، سواء في مجال التأليف أو صك المصطلحات أو ترجمة الكتب أو وضع المعاجم أو الدراسات، والتعاون مع كل تلك الجهات، والاشتراك في أعمالها أو أنشطتها المختلفة.

خامساً: التدريب على اللغة العلمية العربية:

ثمة معايير وسمات موضوعية عالمية للغة العلمية مثل: التحديد، والدقة، والموضوعية، والبعد عن ألفاظ الظن والتخمين، والوضوح والبساطة في التركيب، والسهولة في اللغة، والابتعاد عن الصور البلاغية والتكرار والترادف - إلا للضرورة - ونحو ذلك من مواصفات.. ومن شروط المعرب والمعرّب أن يكون ملماً بهذه اللغة وشروطها، ومستوعباً لمعاييرها وسماتها، ومتدرباً على ممارستها في كتاباته وأنشطته التعريبية المختلفة.

وهذا يعني بالضرورة: التدرّب على تطوير اللغة لهذه المعايير والمواصفات الفنية والعلمية، والعربية بطبيعتها مطواعة لذلك في السابق وفي العصر الحديث.

وفي هذا الإطار يمكن حثّ الأساتذة على مطالعة كتب التراث العلمي العربي ذات العلاقة بالتخصص، ويمكن لأساتذة الدورة اقتراح بعض المؤلفات العربية في مجالات العلوم المختلفة التي من شأنها أن تضع أعضاء الهيئات التدريسية في مناخ اللغة والمفردات والمصطلحات والتعابير العلمية المتصلة بمجال تخصصهم، الأمر الذي قد يساعدهم على اختيار بعض المصطلحات والصيغ العربية المناسبة، التي يمكن إحيائها وإعادة إنتاجها في مجال التداول والتعريب الحديث.

إضافة إلى ضرورة أن يطالعوا الكتب الحديثة، التي تتناول شروط اللغة العلمية في إطار اللغة العربية^(١).

سادساً: تبادل الزيارات بين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية المختلفة لئلا يكون آخر من ألوان

التدريب على التعريب:

من متطلبات التدريب التعريبي الاهتمام بالزيارات المتبادلة بين أساتذة المادة العلمية الواحدة في الجامعات العربية، كي يتبين لحدوثي العهد منهم

(١) من أمثلة هذه الكتب: الكتابة العلمية باللغة العربية لمؤلفه الدكتور وليد سراج، المركز الدولي للبحوث الزراعية في المناطق الجافة، ط٢، حلب، سوريا، ١٩٩١م.

أو المهتمين بالتعريب بشكل عام مشاهدة تدريس تلك المادة في الجامعات التي تدرّست على تدريسها باللغة العربية.

فاختلاط الزملاء في نطاق المحاضرات واللقاءات، وتوفير فرص التشاور والتواصل بينهم بالشكل المباشر، من شأنه أن يشجّع غير المتجهين للتعريب نحو الاتجاه إليه، ويزيل الحواجز النفسية التي تحول دون ارتياد مجاله، كما أنه ينمي ثقافة المتجهين إليه، ويوسّع مداركات الذين يشرعون في الخوض فيه ويطور خبراتهم ومكتسباتهم اللغوية والفنية.

لقد أثبتت بعض الزيارات المتبادلة التي حدثت بين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية المعربة من جهة، والتي تعيش هاجس التعريب من جهة أخرى، جدوى هذا الأسلوب وفائدته الملموسة.

وخلص القول:

إنه لا بد من التأكيد أن الأهمية المركزية لعضو الهيئة التدريسية في المشروع التعريبي تستدعي ضرورة الاهتمام بتدريبه وتوفير فرص اكتسابه لمختلف المعارف التعريبية.

كما لا بد من تأكيد أن الاهتمام بالتدريب على هذا الصعيد يظل محكوماً بمدى إيمان عضو الهيئة التدريسية بأهمية التعريب، وتوفر الدوافع الذاتية للانخراط في برامج التي تحتاج ولا شك إلى بذل الوقت وتوطين النفس على التعلم والاستزادة من المعرفة والمهارات، خاصة وأن التدريب على التعريب والانخراط في دوراته يتوقف على مدى توفر الخلفية العلمية والمهارية السابقة الخاصة بأساسيات النحو والصرف وفن الترجمة وعلم اللغة المقارن.

ثم إنه لا بد أن نؤكد أولاً وأخيراً أن التعريب مع التزامه بالشروط اللغوية والفنية التي تعرضنا لها، لا بد أن يجري في إطار حاضنة التوطين التي تعني: أن لا يتم التعامل مع العلوم المنقولة أو المترجمة ومفاهيمها ومصطلحاتها ومدرجاتها إلا وفقاً لشرط التأصيل والبناء العلمي المنخرط ضمن السياقات المعرفية والاجتماعية والبيئية الخاصة، وهذا يعني: ألا تكون الترجمة حرفية بالضرورة، بل لا بد أن تخضع لخصوصيات البيئة الاجتماعية والطبيعية، وشروط الاستنبات، ومقتضيات التطور المجتمعي الخاص، مما يساعد على التأسيس لنظام معرفي من شأنه أن يكون حاضنة لتطوير وإبداع علوم نابغة، ليس على مستوى الإنسانيات، بل على مستوى حقول الطبيعة والرياضيات والتكنولوجيا وغيرها؛ لتصبح الترجمة بهذا من عوامل توطين المعرفة والعلوم في المجال العربي والإسلامي.

الفصل الخامس

التكامل بين العلوم وبناء المناهج التعليمية في الجامعات العربية والإسلامية

إنّ ثمة صلة بين «تكامل» العلوم و«توطئتها»، وهذا ما يمكن استيضاحه عند المقارنة بين الحالة التعليمية التي تُقدم فيها العلوم بمعزل عن بعضها، والحالة التي تتعاون فيها العلوم على مواجهة الظواهر أو الإشكاليات على نحو متكامل، ففي الحالة الثانية يمكن للتعليم المتسق مع قوانين الواقع الاجتماعي والبيئي أن يلور العلوم ويعيد صياغتها على النحو الذي يكسبها الملامح الوطنية.

فمثلاً على صعيد التعامل مع التكنولوجيا -استيراداً أو إبداعاً- يمكن للعلوم المختلفة أن تتعاون على تحديد ما هو ملائم منها للمجتمع، وما هو منسجم مع الواقع، فعلماء السكان من خلال الدراسات الميدانية والإحصائية والتنبئية يمكنهم تقديم صورة واضحة عن تركيبة المجتمع وخصائصه وحركته، وعلماء الاجتماع يوسعهم تحليل الواقع الثقافي والاجتماعي وتحديد مدى قدرته على التعامل مع الأفكار والأساليب الحديثة، وبمقدور علماء الاقتصاد -عبر الدراسات المقارنة- تبيان ما هو ملائم ومجد من

تكنولوجيا، وهكذا بالنسبة إلى التخصصات الأخرى التي بوسع كل منها أن يدلي بدلوه بخصوص المشكلة أو المشروع موضوع البحث أو الاختيار. من هنا يمكن القول: إنّ تقدم العلوم الإنسانية والطبيعية وغيرها ضمن المناهج التعليمية في الجامعات العربية والإسلامية على نحو متكامل من شأنه أن يسهم في تكوين النظام المعرفي الخاص ومن ثم يعمل على توطين العلوم. والحقيقة: أنّ الدعوة إلى المنظور التكاملي للعلوم تحتاج إلى مزيد من الإضاءة والتحليل.

- من تجزئة المعرفة إلى تكاملها:

قبل أن تتطور معارف الإنسان في إطار ما نسميه بالعلوم الحديثة، كانت المعرفة واحدة، وكان البحث والتأليف ينزع إلى الشمول، حتى بات بوسع أي مؤرخ أن يجد مكاناً لكثير من الأسماء الثقافية الكبرى في العديد من فروع المعرفة الحالية.

غير أن ذلك لا يعني بالضرورة: أنّ الفكر الإنساني كان بموسوعيته مستتبناً وحدة المعرفة، فما شهدته اليونان والرومان من توزيع طبقي لها، وما انطوت عليه التيارات الفلسفية القديمة والحديثة من تجزئية^(١) عكستها: المثالية بعقلانياتها ونظرتها النخبوية، والواقعية بماديتها وأحاديتها المصدرية،

(١) بشأن التطور للتجزئي لهذه التيارات أنظر تفصيلاً على الصعيدين الفلسفي والتربوي في: حسان محمد حسان وزملاؤه، تيارات في فلسفة التربية (القاهرة: كلية التربية عين شمس، بدون تاريخ).

و«الرجماتية» باتجاهاتها الحسية والنفعية، ليشير إلى غياب المنظور التكاملي، حتى شهد العصر الحديث روحاً «وضعية»^(١) حصرت فكرة الوجود بالإنسان والطبيعة، وجعلت من العقل والواقع والتجربة مصادر وحيدة لتحديد المعرفة وبيان قيمتها، واستبعدت بذلك الميتافيزيقيا والكثير من حقائق الإنسان الروحية، وظل يسود ساحة التفكير التفسير الميكانيكي لحركة الكون، الأمر الذي شكل الأرضية الملائمة لتساعد النزعة التجريبية التي ستحتضنها - فيما بعد - ظاهرة «التخصص» في ميدان العلوم.

وإذا كان لابد من الإقرار بأن مقتضيات التعمق والتوسع في فروع المعرفة، قد فرضت واقع التخصص شرطاً لتحقيق الدقة العلمية واستيفاء المهارة العلمية، فذلك لا يلغي حقيقة: أن تطور تنظيم العلوم قد أوجد مناخاً

(١) يرى أبو الوضعية الفيلسوف «أوغست كونت» (١٧٩٨-١٨٥٧م) أن الفكر البشري مرّ بثلاث مراحل هي: اللاهوتية أو الوهمية والميتافيزيقية أو التجريدية ثم العلمية أو الوضعية.

وإذا قيل: إن كونت محاولة لتوحيد العلوم من خلال المنهج الوضعي، فهذا يعني: إخضاع النفس والروح والضمير للتفسير المادي الأحادي، بل أن الوضعية المحدثة (شليك وجماعته) ترى أن مثل تلك الألفاظ لا معنى لها أصلاً، ما دامت لا تُرد إلى وقائع حسية، فالكلام الذي ينقل معنى هو ما تعكس صورته المنطقية بنية الواقع.

- راجع: عبد السلام بن عبد العالي وسالم يفوت، درس الإستمولوجيا أو نظرية المعرفة، ط٢ (بغداد: دار الشؤون الثقافية ودار توبقال، ١٩٨٦م)، ص ٤٥-٤٧؛ وانظر عرضاً نقدياً لهذا التحقيب التجزئي في: د. بونون وف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة د. سليم حداد، ط١ (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م) ص ٤٦١-٤٦٣.

ذهنياً زاد من إنعاش النزوع التحريفي الذي لم يكن - كما سنرى - في صالح العلم بوصفه أداةً للتقدم، بمعناه التكاملي، ولا لصالح العلماء بصفتهم عناصر قيادية في هذا التقدم، فالتخصص الشديد المنعزل يخلق صعوبات، وهو - كما يصفه «شروودنغر Schrodinger»: «ليس فضيلة، ولكنه شرٌّ لا بد منه» غير أن ثمن هذا الشر هو العقم - كما يقول عالم الرياضيات «موريس كلارين»؛ الذي يضيف: «ربما تطلب التخصص مهارة فائقة، ولكن قلماً يكون ذا معنى»؛ لأن المعرفة المعزولة التي تحصلها طائفة من المتخصصين في حقل ضيق لا قيمة لها البتة، إلا إذا أدمجت في سائر حقول المعرفة^(١).

لهذا إذا كان لا يحسن بالعلماء أن يقبعوا في مختبراتهم، ويحبسوا عقولهم في الموضوع الذي أنقطعوا له إيثاراً لما أدى إليه التحليل من تعمق في معرفة الأجزاء، فإنه ينبغي عليهم - كما يقول د. جميل صليبا^(٢) - أن يسعوا إلى إدراك علاقات الأجزاء، ثم جمعها في نظريات كبرى تصور حقيقة الكون أكمل تصوير، فإن قيل: إن «التخصص العلمي» الدقيق أولى بالتقديم، وإن تقدم العلم رهن بتقسيم العمل بين العلماء، فذلك لا يتعارض مع مقولة: إن

(١) روبرت م. أغروس وجورج، ستانسيو، العلم في منظوره الجديد، ترجمة د. كمال خلايلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٣٤)، الكويت، ١٣٠٩هـ/١٩٨٩م، ص ١١٥ و ص ١٥٥.

(٢) جميل صليبا، مستقبل التربية في العالم العربي، ط ٢ (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٦٧م) ص ٣٥٢.

الحقائق العلمية متصلة ببعضها، وإن العالم إذا كان بهذا الاتصال أعرف، كان إلى إدراك حقيقة علمه أقرب^(١)، وإذا كان بالإمكان تصور المعارف كطبقات تقوم كل طبقة على مادونها، وتفضي إلى ما فوقها، وتصل بين الصّرحين معابر فكرية تجري فيها تيارات يتبادل فيها التحريد والتجريب، أخذاً وعطاءً، فغني عن البيان أنّ هذا الترتيب لم يعد ذا أهمية، إلا من حيث تأكيد أن حقول المعرفة لا يمكن أن يتقدم أيّ منها بمعزل عن الآخر، إذا ما أريد لها أن تبقى معرفة متطورة وبناءة^(٢).

إنّ التقدم العلمي أخذ يكشف مؤكداً يوماً بعد يوم حقيقة التكامل غير ما يُلاحظ من اتصال وتداخل بين العلوم المختلفة، فالفيزيائي مثلاً إذا كان يحتاج إلى الرياضيات باعتبار أنّ الفيزياء في بعدها التحريبي رياضيات من حيث تقنياتها، فإن الرياضي لا يسعه غير الاهتمام بـ«الفيزياء الرياضية» التي تحلّ بطريقة استنتاجية بعض المشكلات المطروحة في حقل الفيزياء، ومثله الكيميائي الذي ليس بمقدوره التقدّم دون رفد الفيزياء في حقل اختصاصه، أمّا عالم الحياة، فيحتاج بالضرورة إلى الكيمياء والفيزياء والرياضيات^(٣).

(١) المرجع السابق، ص ٣٥٣.

(٢) أحمد سليم معيدان، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، عالم المعرفة، العدد ١٣١، الكويت، ص ١٩.

(٣) إعداد اليونسكو: الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، القسم الأول، المجلد ٢، ترجمة أنطون مقدسي وآخرون، مطبعة دمشق، ١٣٣٦هـ/١٩٦٧م، ص ٣٦٥-٣٦٦.

وفي تاريخ العلم نقرأ أنَّ بعض الموضوعات التي كان يعتدُّ بها بصفتها إشكاليات فلسفية، أضحت في عصور لاحقة إشكاليات علمية خالصة، الأمر الذي فرض على ممارس النشاط العلمي المعرفة بطبيعة الإشكاليات الجوهرية الفلسفية التي يستبطنها نشاطه، بل إنَّ عملية جمع المعطيات «الإمبريقية» تُعدّ - في غياب التصورات المبدئية والفروض العامة - عملية لا طائل ورائها^(١).

لقد عرفنا أنَّ نظرية «الحَدَّ الأدنى للحَدِّ الأقصى» التي جاء بها الرياضي «ف. نومان» كانت من نتائج تعاونه مع عالم الاقتصاد «مورجنشترن»، كما لمسنا ما أوجده دراسة السلوك الاقتصادي من صلات نافعة بين الاقتصاد وعلم النفس^(٢)، ونعود اليوم لنرى النظرية العلمية التقليدية التي فصلت بين الجمال والحقيقة، والتي عُرفت منذ عصر النهضة الأوربي، تتوارى خلف الاتجاه العلمي الجديد الذي أضحى لا يرى في الجمال إلا وسيلة من وسائل اكتشاف التركيب الجزيئي لحامض ال DNA الذي يقوم بدور مهم في نقل الصفات الوراثية، بل إنَّ أبرز علماء الفيزياء في هذا القرن يجمعون على أن الجمال هو المقياس الأساسي للحقيقة العلمية، لدرجة أنه قُدِّم على التجربة^(٣)، فالعلماء شأْنهم شأن الفنانين يعتمدون اعتماداً

(١) نجيب الحصادي، ليس بالعقل وحده، ط ١ (مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٤٠١هـ - ١٩٩٢م) ص ١٠٧-١٠٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٦٣-٤٦٤.

(٣) روبرت م. أغروس، مرجع سابق، ص ٤٦-٤٧.

شديداً على الحُدىس^(*)، ولعلّ من الصواب - كما يقول الفيزيائي «ستيفن فاينبرغ Weinberg» - القول: إنّ عالم الشعر كان مألوفاً لدى جميع العلماء الكبار حقاً^(١) حتى قيل: إنّ العالم الذي يعنى عن رؤية الجمال هو عالم ضئيل الحظ من العلم.

فهل بعد هذا يحقّ لنا الاستغراب إذا ما سمعنا عالماً حائزاً على جائزة نوبل في العلوم، كالدكتور محمد عبد السلام يصرح بأن معرفته الدينية كانت أحد روافد الإلهام الذي كشف له عن وحدة القوتين «الكهروطيسية» و«النوية الضعيفة»؟

إنّ الترابط والتكامل بين العلوم الطبيعية والرياضية والحيوية بات حقيقة واضحة، كما أن الترابط والتكامل بينها وبين العلوم الإنسانية أصبح يقرّ به الكثيرون، أمّا فيما بين فروع العلوم الإنسانية نفسها، فلا أظنه يحتاج إلى مزيد من التأكيد، بل إن الترابط والتكامل بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والحيوية أخذت تجليه الكثير من الدراسات، فبات من المعروف - منذ وقت مبكر - ضرورة أن يكون عالم النفس على دراية بالفسيولوجيا والبيولوجيا والوراثة والإحصاء، فضلاً عن الفلسفة والاجتماع واللغة، كما أنّ عالم اللغة أضحي معنياً بالمشكلات التي تتصل بحقل اختصاصه، كالتى تثيرها البيولوجيا

(*) يرى غلاستون باشلار أن الحدىس في مجال العلوم الطبيعية لا يكون أولياً، وإنما لابد أن تتقدمه دراسة استدلالية.

(١) المرجع السابق، ص ٥٤-٥٥.

والفسيولوجيا، ناهيك عن تلك التي تثيرها علوم النفس والاجتماع والاثروبولوجيا، وقد صرنا نرى قنوات اتصال بين «الإيستمولوجيا التكوينية» (تشكل المعارف ونموها) و«علم النفس التكويني»، كما غدت دراسة الإيستمولوجيا المذكورة ضرورة لمعرفة البنيات المنطقية والرياضية والحركية، حتى أن أحد المراكز العلمية في جنيف لم يتردد في إقامة تعاون بين علماء النفس والمنطق والرياضيات والفيزياء والسيرتيك^(١).

فإن عطفنا على المتخصص في الفلسفة، الذي تشغله قضايا لها مكانها في علوم الفيزياء والبيولوجيا والنفس والأخلاق الطبي، فإنه لم يعد بإمكانه التعامل مع تلكم القضايا بشكل متطور دون الإطلاع على أحدث النظريات التي تطرحها العلوم المذكورة^(٢)، كما أن دراسة التاريخ يمكن أن تستفيد من الجيولوجيا والأحياء، فضلاً عن العلوم الأخرى كالاقتصاد والاثروبولوجيا والنفس والاقتصاد، فتكامل المعرفة ضمن هذه العلوم يتيح للمؤرخ توضيح المتغيرات التي حدثت في الماضي^(٣)، بل يمكننا القول: إن المختص في العلوم الإسلامية، كالفقيه مثلاً، حرّياً به -إذا كان حريصاً على تحري الصواب في استنباطاته الشرعية- أن يقف على أرض صلبة من المعرفة الإنسانية والطبيعية

(١) الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مرجع سابق، ص ٤٦٤-٤٦٥.

(٢) أورده: نجيب الحصادي، مرجع سابق، ص ١٠٧، وراجع تفصيلاً في هذا الخصوص: فيليبى فراثك: فلسفة العلم، ترجمة علي ناصف، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٣م).

G.R. Elton, The Practice Of History, Sydey Univpress 1978, P.37 (٣)

والطبية، ولو بالقدر الذي يتعلّق بالحالات أو الوقائع التي يتصدّى لها، لتلاقي بذلك «الحقيقة الشرعية» «الحقائق الإنسانية» و«الطبيعية» و«الطبية» دوغما تصادم؛ حتى الأديب، لا يمكنه الانعزال عن حقول العلم الأخرى، إنسانية كانت أو طبيعية، إذا ما أراد أن يصف المشاعر الإنسانية بدقة، ويصور دراما الحياة بشكل فذ.

إنّ ظهور ما يسمّى بـ«العلوم البينية Interdisciplinary» التي تعبر عن ارتباط مجال علمي «أعلى» أكثر تعقّداً بمجال علمي «أدنى»، إنّما يعكس حالة متقدمة من التمثيل المتبادل والصلة المرموقة بين أفرع العلوم^(١) وتأكيد تكاملها.

بل ظهر ما يسمى بـ«العلوم المتنامعة» وهي العلوم التي تطفو فوق أجناس المعرفة وفروعها المتخصصة، ومثالها «علم الانشاق أو الطفرور Emergence» الذي يخترق حواجز التخصص ويتناول نطاقاً هائلاً من المجالات المعرفية، فمن ممالك النمل ولغته إلى بنية المخ وكيفية عمله، ومن تخطيط المدن ونمط تطورها، إلى تصميم ألعاب الفيديو وزيادة تفاعلها، ومن سلوك الحيوانات إلى تطور البرمجيات، ومن الإعلام إلى الإعلان^(٢)، وهكذا. تُرى إلى أيّ حدّ تمثلت فكرة التكامل في ذهنية العلماء المتخصصين وممارساتهم؟

(١) قرّن الاتجاهات الرئيسية، مرجع سابق، ص ٤٦٥.

(٢) نبيل علي، تكنولوجيا المعلومات وتطور العلم من منظور الثقافة، ضمن الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي، كتاب العربي، الكويت، ٢٠٠٧م، ص ٦٩-٧٠.

ظاهرة العلماء الأميين وخيبة التكنوقراط:

في عام ١٩٤٥م، وحين جرى التفكير بإنشاء «المؤسسة القومية للعلوم» في أمريكا، كتب خمسة آلاف من العلماء إلى الرئيس الأمريكي خطاباً يحذرونه من الخطأ الجسيم إذا ماتم إدخال العلوم الاجتماعية في المؤسسة المزمع إنشاؤها، ومع مضي أكثر من خمسين عاماً على هذا النمط من التفكير، ومع ماحداث من تغير وتطور في عالم المعرفة، ظل هذا الفهم القاصر منتشرأً، فالكثير من المشتغلين في حقول العلوم الطبيعية والحيوية ما برحت تنقصهم جوانب كثيرة من المعرفة الإنسانية التي يحتاجونها يومياً في حياتهم الخاصة والعامة، وكان نتيجة ذلك أن عرف المجتمع العلمي انشطاراً ثقافياً^(*) كان من تداعياته ترعرع حالات من التعصب أو التعالي تحكمت في سلوكيات كل شعبة إزاء الشعب الأخرى؛ واللافت استيطان هذه الحالات في أوساط المؤسسات العلمية على اختلافها، لدرجة أن الموضوعات التي تقبل المعالجة بأكثر من مدخل، والتي تطرحها مؤتمرات تلك المؤسسات وندواتها، لا يُدعى للمشاركة فيها عادة غير أفراد القليلة التخصصية الواحدة. إن الاقتصاد على التخصص دون وعي بحقيقة الاتصال والتداخل والتبادل والتكامل بين المعارف والعلوم المختلفة، هو من عوامل تكوين

(*) في تحديد مقارب لمعنى المصطلح نجده في شرح «رايت ميلز» لثقافة ما يسمى بنوي الياقات البيضاء، انظر في هذا الخصوص:

Mills, Wright, The Power Elite, N.Y, Oxford Univ Press, 1956 -

الذهنية المحدودة، فقد كنا طلاباً، وكان يدهشنا أن ينقل إلينا أستاذ جامعي و«متخصص» «خبراً صحفياً» واضحاً في مدلوله الدعائي، كما لو كان يبلغنا عن «حقيقة علمية» لا غبار عليها، كما كنا نأسف، ونحن نقرأ أو نسمع بعض التفسيرات السياسية، التي كان يتورط بها - بين فترة وأخرى - عالم ديني مشهور انغلق - على ما يبدو - على معرفته التخصصية، فبدأ في تفسيراته في غاية السذاجة.. وهكذا فالمتخصصون إذا ما تحصنوا في جزرهم المعرفية، كان ذلك بمثابة إقفال لتوافذ الرؤية العامة، من شأنه أن يكشف عن ثغرات ذلك الحصن في أول ظهور خارجي.

حين يقودنا هذا التبع نحو «التكنوقراط Technocratic»^(*)، تلك الطائفة العلمية التي تتساءل - كما يقول غارودي- عن الشيء: كيف

(*) عرفت المجتمعات الغربية هذه الظاهرة قديماً وفي العصر الحديث، وليست مجتمعاتنا بخالية منها، كما هو الملحوظ، وقد يرجع فضل التنبؤ إليها حديثاً إلى الكاتب الإنجليزي (سنو) وذلك في كتاب صدر له بهذا الخصوص، والكتاب هو: Snow, C, The Search, Charles Scribner, S Scons, N. Y. 1958. وقد عاد وتحدث في مطالع الستينيات عن الظاهرة نفسها في سلسلة من المحاضرات على صعيد مناهج التعليم واستخدم كلمة (ثقافتان) عنواناً لمحاضراته.

انظر تنوياً بالظاهرة نفسها في: محمد جواد رضا، التربية والتبديل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، ط ١ (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م) ص ١١١، وص ١٩٢؛ عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠م إلى عام ٢٠٠٠م، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣م) ص ٢٠٢-٢٠٣؛ عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص ١٦٢ وما بعدها؛ مجدي يوسف، ارتباط علوم الطبيعة والإنسان ضرورة علمية، الأهرام، في ١٩٨٧/١/٣٠م، ص ١٤.

يكون؟ ولا تتساءل: لم هو؟ وبتجهد في قضية الوسائل، وتذهل عن رؤية الغايات^(١)، سنقف ولا شك أمام نموذج مقنن للظاهرة التخصصية، حيث العقل الأدائي الذي يسكنه فكر منقسم لا يؤدي بصاحبه إلا إلى عجز عن إدراك غائية العلم وأخلاقياته، فضلاً عن ارتباطاته السياقية، حتى لا يبدو أفراد هذا النموذج وسط المشهد العام وكأنهم مجموعة من العلماء الأميين - كما يصفهم د. مهدي المنجرة - يعجزون عن المشاركة ديمقراطياً في نسق القرارات الحاكمة، فضلاً عما يحدثه مكوّنهم العقلي من قطيعة بين وجهات النظر العلمية: الطبيعية والإنسانية^(٢).

نحن لا نجادل في أن منطق التطور في إطار تعقيدات البنى الحضارية ومؤسساتها في الغرب قد أفرز هذه الفئة وكرس أهميتها، غير أن ذلك لا يهون من بؤس الدور الذي تضطلع به بوصفها أدوات معرفية معزولة لا تمتلك ما يمتلكه الاستراتيجي وصاحب القرار، بل إن الآلية الحرفية التي يتحصّن بها هؤلاء سنراها أكثر انقطاعاً وأشدّ بؤساً في سياق النظم السلطوية التي لا يحقّ للتكنوقراطي في ظلّها تجاوز دائرة الاختصاص الذي اختاره أو أعدّ له، اكتفاء بالانغماس في بحوث أو أنشطة دقيقة مقفلة تنتج تقنيات أو مشاريع قد لا يكون فيها للضمير مكان، كما في عمليات تحضير الأسلحة الجرثومية،

(١) روجيه غارودي، التربية ولزّمة القيم، المجلة العربية، مرجع سابق، ص ٤٨.

(٢) قارن: المهدي المنجرة، الالتحام بين العلم والثقافة مفتاح القرن الحادي والعشرين، تعريب محمد بريس، المستقبل العربي، العدد (١٣٦)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٩٠م، ص ١٧.

أو في تخريب أحدث وسائل التعذيب وغسل الأدمغة، أو في الأساليب «الميكافيلية» التي يتكرها تكنوقراط الاقتصاد؛ للالتفاف على أقوات الناس ومعاشها، أو نحو ذلك من أنشطة يؤديها التكنوقراطي بوعي أو بدونه، حتى إذا حدث واستيقظ - بفعل المراجعة أو تأنيب الضمير - يهبط منقلباً على ما صنعت يده، كما حدث لـ «أوبنهايمر» وثلة من العلماء الذين أسهموا في تصنيع القنبلة الذرية التي أُلقيت على هيروشيما وناجازاكي.

ولمة وجه آخر لفصام التكنوقراط نلتقيه عندما تعتمد بعض الحكومات في تشكيلاتها الوزارية على الفني - وإن كان فقهه لا يتجاوز حدود التخصص - ظناً منها أن الوزير بهذا الشكل هو أكفأ من غيره وأقدر على تحقيق النجاح، فيما كانت التجربة لا تتمخض إلا عن نتائج جد متواضعة، إن لم تكن فاشلة، ذلك أنّ الذهنية التي يستوطنها التخصص المنفصل لا تمارس فعلها في حل المشكلات إلا على نحو «قطاعي»، ولا يكون بمقدورها استبصار العلاقة بين الخاص والعام والفني والسياسي والداخلي والخارجي، ومن ثم لا تضع لتلك العلائق العضوية أي حساب يُذكر، لهذا حريّ بنا أن لا نفاجأ بخيبة هذا الصنف من التكنوقراط، خاصة في مجتمع متغير أو نام.

- النزعة العلمية والانفلات عن السياقات:

مع ما يبينها إليه «علم اجتماع العلم» من أنّ المعرفة بكل فروعها تمتلك أنساقاً تختلف وتوزع باختلاف وتنوع الثقافات، يظل التحزيبون في العالم النامي يغفلون التأسيسات الفلسفية للمعرفة، ويقصرون عن إدراك

العلوم ضمن سياقاتها الاجتماعية، فضلاً عن التساؤل عن معطياتها النهائية، ذلك أن التبعية الإدراكية التي هيأت لها الثقافة الغربية المهيمنة، جعلت من العلم الغربي العلم الشرعي الوحيد، فجهل لذلك الكثيرون دور «المخصّبات الثقافية»^(*)، التي يمكن أن تفرزها الخصوبة الحضارية في الحقل المعرفي، بل بما يمكن أن تقدّمه من رؤية «منحازة» لجانب من الواقع «الفيزيقي» أو الاجتماعي الإنساني - كما يشير بحق د. عبدالسميع سيد أحمد^(١) - لهذا نشأت في الوطن العربي نزعة واضحة في هذا المجال هي «العلموية Scientism»^(*) التي أصبحت تشكل - كما سبق أن بينا - جزءاً من العقلية العربية - وبخاصة النخبة المتعلمة والمتخصصة، ومؤدّى «العلموية» أن الوسيلة إلى التقدم الحضاري هي تداول «أرقى» و«أحدث» النظريات العلمية دون معرفة أسسها الفلسفية، أو دون التعرض للتغيرات التي يفرضها

(*) المصطلح للدكتور عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص ١٨٢.

(١) انظر وقارن، المرجع السابق، ص ١٨٤ و ص ١٨٨.

(*) هناك مصطلح «العلموية الميتافيزية» الذي يُشار إليه بمعنى اعتقاد البعض بأن العلم من شأنه أن يحلّ جميع المشاكل التي كانت من اختصاص الميتافيزيقيا، كما يُستخدم مصطلح «العلموية المنهجية» الذي يُشار إليه بمعنى أن الفيزياء والكيمياء وحدهما المعرفة الحقة، ومن ثم فإن المنهج فيهما هو وحدة الصالح للبحث حتى في حقل العلوم الإنسانية؛ راجع: محمد عابد الجابري، المنهاج التجريبي وتطور الفكر العلمي، ط ٢ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٢م) ٦٨/٢.

هذا التجديد العلمي على الأفكار العلمية والاجتماعية والسياسية، فيؤخذ العلم دون تاريخيته، وتتحول المادة العلمية كأثما جهاز مستورد أو قطعة تكنولوجية جديدة^(١).

- المعرفة التكاملية والنجاح:

إذا كنّا قد ألمحنا -فيما تقدم- إلى ما قد يوفره المنظور التكاملي من استيعاب للأبعاد الفلسفية والعلمية والاجتماعية، فهل ترانا بحاجة إلى الإشارة إلى ظاهرة التلازم بين التكامل والنجاح المهني؟

ولتوضيح هذه النقطة، دعونا نشاهد هذا الطبيب المدوح، الذي يعتمد الناس على دراياته، حتى وإن لم يكن تأهيله الأكاديمي بأفضل من زميله الذي قد لا يحوز الثقة ولا يتلقى غير الإعراض، لا لشيء إلا لأنّ الأول كان أكثر تفهماً لأبعاد المرض النفسية والبيئية، وأقدر على التعامل مع المرضى عبر جدّله الطب بأطراف الحقائق الأخرى.. والأمر نفسه يمكن تلمّسه في حقل التعليم، حين يتفاعل الطلبة مع أستاذ قد لا يتميّز عن زملائه إلا بما حازه من قدرة على دعم تخصصه بثقافة عامة ووعي تربوي ومهارات اتصالية.

والمعطيات الإيجابية لمثل هذه الشروط يمكن متابعتها -إذا توافرت- في أكثر من مهنة وحقل، الأمر الذي يقودنا إلى تأكيد أنه من غير اللائق أن

(١) إبراهيم بدران، حول مفاهيم العلم في العقلية العربية، مرجع سابق، ص ٢٥.

لا يتخرج المتخصص في الحقل «العلمي» من جهله التام بالتاريخ والدين والفلسفة والأدب، أو أن يتباهى متخصص في قسم ما بأن قدراته في اللغة الأجنبية أعلى من قدراته في اللغة القومية، فالحق أن تكاملية المعرفة أدعى لترسيخ قدم التخصص من أحاديثها، بل في أرضية التكامل تنضح ثمرة النجاح.

كما في الأول، في الأخير، نوافق على أن ثورة المعلومات، وضرورات تقسيم العمل ومقتضيات التعمق، استدعت التوفر على التخصص، غير أن كل ذلك لا يعني من الإلحاح على حقيقة أن أي علم يفرض على صاحبه اتصالاً بالعلوم المجاورة أو المغذية أو المضيفة، حتى إذا ما انكفأ العالم مدققاً في الظاهرة موضع الاهتمام، أبقى النظر مفتوحاً على سائر الظواهر الأخرى. إنها دعوة إلى إعادة النظر بالمفهوم الضيق للعلم، واعتماد نظرة شمولية تستوعب كل الأبعاد أيّاً كان التخصص^(١)، فالعلوم الحقّة ما هي إلا فروع لشجرة واحدة تستقي جذورها -بتلازم واتساق- من حقيقة الخالق، وما أودع في الكون والإنسان وسائر المخلوقات من سنن وقوانين وحقائق.

(١) هذا لا يعني: أن ما يجري على المادة يقاس على الإنسان، إنه يجب أن لا ننسى أن للطبيعة قوانينها وللإنسان قوانينه، وأنه من غير الدقيق أن تحاكمي مناهج العلوم الإنسانية المناهج في العلوم الطبيعية بشكل حرفي، فالإنسان بطبيعته كائن مركّب، ويمكن أن تؤخذ الحقائق والقوانين في العلوم الطبيعية عنصراً في فهم ذلك التركيب، وليس المطابقة له، وبهذا فالتكامل بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية لا يعني إلغاء ما بين هاتين المجموعتين من تمايز.

المنظور التكاملي للعلوم وإعادة بناء المناهج التعليمية

- التكامل المعرفي: الفكرة والمقومات:

إذا سلّمنا بفكرة أنّ المعارف والعلوم ترتبط ببعضها وتتكامل في عمليات كشف الحقائق وإصدار الأحكام، فإن من المفيد أن نشير إلى أن المعرفة تستند -بصفتها التكاملية- إلى المقومات الآتية:

١- تكامل المعرفة في ضوء شمولية مصادرها:

إذا كان «العقل» و«الحس» و«التجربة» هي المصادر المعتمدة للمعرفة في إطار منظورها الغربي، فإن «الوحي» يمثل مصدراً أساساً في المنظور المعرفي الإسلامي، بل يتقدم - عند قطعية وروده ودلالته - على تلكم المصادر؛ باعتباره مكملًا أو موضحاً أو مرشداً لها، كما أنّه يمثل قاعدة الوصل بين الإدراك الجزئي والمدارك الكلية التي توفرها النصوص، التي تعكس نظرة الدين نحو الكون والإنسان وغايات الوجود، يضاف إلى ذلك أنّ نظرية المعرفة الإسلامية لا تستبعد

«الخدس» و«التذوق الروحي» كمصادر للكشف^(١)، ولو على صعيد الأفراد في أقل تقدير.

وبهذه التعددية والشمولية في المصادر تتوضَّح أماننا صورة التكامل في تكوين المعرفة.

٢- تكامل المعرفة في ضوء وحدة الحقيقة الناتجة عن واحدية الصانع:

إن طابع الحقيقة موحد في كلِّ المجالات الإنسانية والطبيعية والدينية، وعلى تنوع المظاهر والأشكال، وهذه ظاهرة مردّها إلى أن جميع سنن الوجود الطبيعية والإنسانية مصدرها الله الواحد، الذي ﴿لَهُ مُقَالِدُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (الزمر: ٦٣)، والحق: أنه لو كان لهذا الكون أكثر من خالق، لتصادمت السنن وفسدت قوانين الوجود، ثم إن المعرفة الدينية الصحيحة لا يمكن أن تتعارض مع القوانين والسنن التي تحكم الطبيعة والوجود، لهذا تميّزت نظرة الإسلام نحو العلوم بالكلية، فالآداب والفلسفة والدين والطبيعة كلها حقول تنتمي إلى وحدة معرفية متداخلة ومتكاملة،

(١) في التوجّه الإيماني للعالم الباكستاني الدكتور محمد عبد السلام، الحائز على جائزة نوبل في العلوم، كان يقول: إن ما توصل إليه حول «وحدة القوتين الكهروطيسية والنووية الضعيفة» هو من وحي تأملاته وتمعنه في النصوص الإسلامية، وقد أطلق المعلق البريطاني «برايان أبل بارد» صاحب كتاب «إدراك الحاضر: العلم وروح الإنسان العصري» الصادر في العام ١٩٩٢م، على هذا التوجه بـ «التوجه نحو نظرية كل شيء»؛ عدنان مصطفى، أما من ورقة بيضاء عربية، العربي، الكويت، العدد (٤٣٦)، ١٩٩٥م، ص ١٦٠-١٦٣.

وهذا ما كان يدركه العديد من علماء المسلمين، الذين اتسمت جهودهم بالموسوعية، وعدم الاختصار على التخصص.

٣- تكامل المعرفة في ضوء وحدة التكوين الإنساني والوجودي:

الإنسان «جسم» و«عقل» و«روح» و«وجدان»، ولا يصح النظر إلى عناصره بشكل مجزأ، ومن ثم فالتعرف على الحقيقة الإنسانية لا يمكن أن يتم دون استحضار تلك المكونات جميعاً، كما أن النمو الإنساني لا يتم إلا من خلال نمو تلك العناصر بشكل متكامل، وهذا مطلب يقود تربوياً إلى ضرورة التعامل مع المعرفة على نحو متكامل، لذلك لا بدّ من هذا المعتقد عند مقارنة مختلف الظواهر الإنسانية والكونية للوصول إلى فهم أكثر شمولية ودقة.

من هنا علينا القول: إن مبدأ وحدة المعرفة هو مبدأ إسلامي بامتياز، وإنه يتعين انطلاقاً من هذا المبدأ أن نتعامل مع العلوم المختلفة بصفتها نظاماً كلياً حتى في حالة التعاطي مع تخصص محدد، ففي دراستنا للشخصية العربية مثلاً، لا بدّ من استحضار الجوانب التاريخية والاجتماعية والدينية والأدبية؛ لأنه لا يمكن فهم هذه الشخصية وتغيراتها إلا في إطار التعرض لكل تلك الجوانب التي تعالجها علوم التاريخ والاجتماع والدين والأدب وغيرها، كما أن دراسة ظاهرة أنثروبولوجية ما، يقتضي الإمام بمداخل من علوم التاريخ والاجتماع واللغة والآثار والاجتماع والفلكلور والفيزيولوجيا للوقوف على طبيعة تلك الظاهرة وكشف حقيقتها.

وبناءً على ذلك، لابد من القول: إن أي علم من العلوم الإنسانية، وهو يعالج ظاهرة نوعية، لا يسعه إلا إبقاء النظر مفتوحاً على سائر الظواهر الأخرى.

والأمر كذلك في المجال الطبيعي، حيث تتشابك الظواهر الفيزيائية بالكيميائية والحيوية، ولا يمكن دراسة ظاهرة طبيعية بشكل دقيق دون الأخذ بنظر الاعتبار بقية الظواهر، حتى الظواهر الإنسانية لها مستوى من الارتباط بالظواهر الطبيعية، فكمية الدم ونسبة الأوكسجين والكربون والمواد الغذائية والميكروبات تؤثر في المشاعر والسلوكيات على نحو أو آخر، كما تؤثر المسكرات والمخدرات في تلك المشاعر والسلوكيات^(١).

أما ما يتعلق بالطب البشري فليس بمقدورنا استبعاد المؤثرات النفسية، ذلك أن كثيراً من الأمراض الجسدية كالقرحة وضغط الدم واضطرابات التنفس ذات منشأ نفسي، ولمواجهة أمراض كهذه لابد من المدخلين العضوي والنفسي معاً، وفي الحقيقة: إن العوامل الاجتماعية والحضارية والمادية تسهم مجتمعة في بلورة الحالة الصحية للإنسان، ولا يمكن تبين الصحة وتشخيص المرض بمعزل عن أي من تلك العوامل.

لذلك نقول: إن اتصال فرع علمي بالفروع العلمية الأخرى على صعيد البحث أو التحقيق هو حاجة يفرضها العلم، ولا يمكن أن يطمسها

(١) تيسير شيخ الأرض، مقدمة فلسفية لتأسيس العلوم الإنسانية، الوحدة، العدد (٥٠)، السنة (٥)، الرباط، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص ٤٣.

الاستقلال النسبي لأي فرع من الفروع^(١)، فالظاهرة في كل حقول المعرفة لا يمكن فهمها حقّ الفهم إلا من خلال الظواهر الأخرى، من هنا لا بدّ من القول: إنّ المنهج المنظومي «system approach» الذي ينظر من خلاله إلى مختلف الظواهر الإنسانية أو الطبيعية بوصفها وحدة واحدة، إنّما يمثل المنهج العلمي الصحيح، مع إبقاء التحفظ على أنّ وحدة المعارف والعلوم وتكاملها تظل مقيّدة بمحدود طبيعة الإنسان وغاياته التي تآبى الخضوع المطلق لأدوات الضبط والقياس والتحكم التي تستخدم في دراسة الظواهر الطبيعية^(٢).

تجزئة المعرفة: عوامل النشأة وإشكاليات الظاهرة:

عُرف المنزِع التحزبي في تحديد المعرفة وإنتاجها قديماً وفي العصر الحديث، ولمعرفة طبيعة نشأة هذا المنزِع، لا بدّ أن نشير إلى العوامل الآتية:

أ- الثنائيات الوجودية وتجزئة المعرفة: النظرة الثنائية للإنسان تمثل صدى لثنائية الخالق والمخلوق، والدين والدنيا، والحقيقة: أنّ الإنساني لا يمكن عزله عن الطبيعي، كما أنّ العيني لا يمكن فصله عن الغيبي، والتأليف بين هذه الثنائيات هو جوهر الأطروحة الإيمانية في الإسلام^(٣).

(١) قارن: سمير أيوب، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع، ط ١ (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٣م) ص ٢٥.

(٢) عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيز، رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، ط ٢ (المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م) ١/ ٩٩-١٠٠.

(٣) المرجع السابق، ١/ ١٠٠.

إن وحدة المعرفة التي تعتمد الترابط بين الإنسان والطبيعة والكون والخالق، تقتضي النظر إلى الظواهر بشكل متداخل، مع تغلب الظاهرة موضع الدراسة^(١)، لهذا فإن تزايد الجهود المنصبة على إنشاء المنظور التكاملي الذي يجمع المساهمات المعرفية للعوالم المختلفة، من شأنه أن يقلل من تحيز كل تخصص وادعاءاته المعرفة المبالغ فيها، لذا فالأخذ بالتكاملية «Interdisciplinarity» بدلاً من الأحادية «Reductionists» يعني: تبني مبدأ تعدد المؤثرات في السلوك الإنساني^(٢)، وانطلاقاً من هذا المنظور يمكن التحدث عن إعادة تنظيم المناهج التعليمية وتجديدها.

ب- النظرة الطبقيّة للاجتماع البشري وتجزئة المعرفة: منذ أيام اليونان والرومان كانت المعرفة تجزأ بناء على منظور طبقي، يتعاطى مع الأصناف المعرفية تبعاً للتقسيمات الاجتماعية، فما كان يطلق عليه بـ«الفنون السبعة الحرة» يقدم لطبقة بعينها هي الطبقة الراقية في مقابل «المهن الحرة اليدوية» التي لا تليق بطبقة الأحرار، وكانت تقدم لمن هم أدنى، لهذا كان انتقاء المعرفة وتوزيعها يعكس توزيع القوة ومبادئ الضبط الاجتماعي على نحو تمييزي، لهذا يصح القول: إن التوزيع الاجتماعي للمعرفة كان يظهر كلما كان التصنيف الاجتماعي بارزاً وقوياً، فيما كانت توزع المعرفة بشكل متكامل كلما كان التصنيف الاجتماعي منخفضاً.

(١) انظر تيسير شيخ الأرض، مقدمة فلسفية لتأسيس العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص ٥٠-٥١.

(٢) محمود الداودي، ملامح التحيز والموضوعية في الفكر الاجتماعي الإنساني الغربي والخلدوني، ضمن: إشكالية التحيز، مرجع سابق، ١٦/٢.

والحقيقة: أن قيام الحواجز بين أنواع المعرفة تبعاً للتصنيف الطبقي يعمل على تفتيت نظرة الإنسان نحو عالمه، والفلاسفة والتربويون الذين يعتمدون المناهج الدراسية على أساس المفهوم المطلق لمجموعة من أشكال المعرفة تتوافق والمجالات التقليدية لتنظم المعرفة «Disiciplines». مما بينها من حواجز، يقعون في خطأ كبير، وهم لا يدركون أن نظم المعرفة إنما هي بني اجتماعية تاريخية، وأن الحدود بينها تعسفية ومختلفة، ولا ينبغي أن تكون لها الأولوية في المناهج الدراسية، وإنما تكون الأولوية للصلات التي يستطيع المتعلم إيجادها بالعالم الطبيعي والاجتماعي دون قوالب تجريدية^(١).

ج- النزعة النفعية المباشرة وتجزئة المعارف والعلوم وتشعبها: بات من المبرر الأخذ بالتخصصات وتوظيفها للأغراض العلمية، إلا أن الاحتباس في تلك الدوائر إلى درجة الحصر المعرفي واعتماد ذلك كأيديولوجية، هو أمر خاطئ، ولا يمكن عن طريقه الوصول إلى المعرفة الحقة، إلا أن هيمنة النزعة النفعية المباشرة أخذت تدفع بالبحث العلمي وبنظام إعداد المناهج التعليمية نحو الدوائر التخصصية الضيقة التي كثيراً ما تدير ظهرها لمعلومات مهمة تحتويها العلوم الأخرى.

(١) Young, M,ed: Knowledge and Control, New Directions in the Socidoge of Educaion. London, 1978, P. 36 نقلًا عن عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، ط ١ (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣م) ص ٤٨

لقد سبق لأمریکا فی معرض محاولتها إصلاح التعليم أن كرست تجزئة المعرفة عبر تأكيدها على لون معين من المعارف، وذلك كرد فعل على تفوق الاتحاد السوفيتي في حقل الفضاء، يوم أن تمكن هذا الاتحاد في العام ١٩٥٧م من إطلاق أول قمر صناعي، وقد تجلّى هذا الموقف بعد عقد مؤتمر ضم أبرز العلماء والباحثين، وتمخّض عنه ظهور كتاب «برونر» المعنون «The Process Of Education» والذي نودي من خلاله باعتماد النظم المعرفية المستقلة، وبوضع الحواجز بين المواد التعليمية، لدرجة صارت معايير التفوق لا تشتق إلا من التخصص والتعمق في النقاط المدرسية الدقيقة، الأمر الذي أدى إلى حصر التعليم في دوائر مغلقة، غير أنّه لم يمض غير عقد من الزمان حتى انقلب «برونر» على نفسه، وصار يعيد النظر في عمليات بناء المنهج، ويقول بضرورة اتباع الطريقة التي لا بد أن يراعى فيها التوازن والدمج والتكامل بين النظم المعرفية المختلفة^(١).

وعلى خلفية النزعة النفعية نرى أنّ الانحصر في التخصص بات يظهر في البلاد العربية والإسلامية على نحو متهافت، لدرجة أضحي الكثير لا ينظر إلى المعارف والعلوم والمهارات إلا بعين تاجر المفرق: هذا «مربح» فهو علم، وهذا «غير مربح» فهو ليس علماً، وهذا المنطق قلل من شأن قيمة

(١) المرجع السابق، ص ٥٦-٥٧.

الآداب والفنون، وكانت النتيجة أن ظهر متعلمون متخصصون لكنهم أميون في المجالات الإنسانية الحية^(١).

حتى في الحالات التي حُشرت خلالها بعض المواد الإنسانية كالدين والتربية الفنية ضمن المناهج، كان يترسب في الذهن عند الكثير من الأساتذة والتلاميذ أن هذه المواد مواد هامشية ولا قيمة لها، لا سيما في ظل النظم التي تعفي هذه المواد من معايير النجاح والرسوب.

وبالمنطق التجاري المشار إليه أخذت القيمة النسبية للعلوم والمهارات تتباين من مجتمع إلى آخر، ومن حقبة إلى أخرى، وذلك بحسب معايير التوظيف ومقتضيات سوق العمل والمردود النفعي، وما يسود الواقع من أنماط اقتصادية وتجارية.

والحقيقة: أن القيمة النفعية للتخصصات ليست أمراً غير مرغوب فيه، إلا أن القيمة الحقيقية لذلك لا تتحقق إلا بمقدار ما يليي التخصص الدقيق احتياجات التخطيط ومشروع التنمية، فضلاً عن إشباع الحاجات الحالية والمستقبلية للمجتمع، وهذا لا يتحقق من غير أن تُربط التخصصات المختلفة بعضها ببعض، وتعاون بعيداً عن الفصل المتعسف^(٢).

(١) انظر عبد الله أحمد بشير بولا، التحرير، التعليم، التأهيل، مساهمة في تحسين المفاهيم من أجل التحرر في أفريقيا، ضمن مؤتمر: التعليم والتحرر في أفريقيا، مركز البحوث والدراسات الأفريقية، سبها، ١٩٨٨م، ص ٤٤٥.

(٢) مجدي يوسف، ارتباط علوم الطبيعة والإنسان ضرورة علمية، في ١٩٨٧/١/٣٠م، ص ١٤.

- إشكاليات التجزئة ونتائجها:

إن تفجّر المعرفة وتزايد الفروع العلمية، والإغفال في التخصص والتشعب، وشيوع المضمون الطبقي لأصناف المعارف، وضغوط العولمة وأسواق العمل، فضلاً عن تصاعد النزعة النفعية، قد عمق ظاهرة التجزئة المعرفية، التي انعكست في المناهج التعليمية وفي طرق تدريسها، وكان لذلك نتائج سلبية منها :

أ- الانفصام المعرفي والجهل بحقيقة التكامل بين العلوم: إن الطالب والمتخصص في العلوم الطبيعية كثيراً ما يجهل في العلوم الإنسانية، وكلاهما قليل الإدراك لحقيقة الاتصال المنطقي بين الحقلين المذكورين، بل أن التجزئة المعرفية قد أدّت بالتخصصات الدقيقة إلى أن تنعزل عن المعارف والتخصصات، التي تقع في دائرة الحقل الذي تنتمي إليه، مما نجم عنه عدم وعي المتعلم بالبنى الكلية للعلم الذي يتخصص فيه، فضلاً عن جهله بعلاقة قوانين تخصصه بقوانين العلوم الأخرى.

ب- الجهل بالأسس الفلسفية للعلوم: إن ثمة فروضاً ومسلمات، إن لم نقل رؤى أيديولوجية، تنطلق منها العلوم الإنسانية والطبيعية تسبق العلم وقد ترافقه، كثيراً ما تُقدم تلك العلوم مدرسياً بمعزل عن الوعي بالأسس أو المنطلقات الفلسفية والعقائدية التي تستبطنها، ولنا من علم التحريك الحراري، ومن نظرية الكم، ومن علم الكون أمثلة لذلك.

والحقيقة: أن أهمية التوعية بالأسس الفلسفية للعلوم ضرورية في المدارس العربية والإسلامية التي تتعاطى علوم الغرب، حيث تبدو الحاجة إلى التفكيك هنا قوية، وذلك للتمييز بين ما هو أيديولوجي وما هو علمي، وبين ما هو علمي نسبي وما هو علمي مطلق.

ج- إغفال السياقات الاجتماعية لانبثاق المعرفة وتأسيس العلوم: من السليبيات الأخرى للمنظور التجزيئي: أن يتم تلقي العلوم وفهمها بمعزل عن إدراك سياقاتها الاجتماعية والزمنية والجغرافية، الأمر الذي يجعلها منفصلة عن أطر النشأة وسياقات التطور، ومن ثم الحيلولة دون إدراك عناصرها ومتغيراتها الأيديولوجية وقوانينها النسبية التي تحكم المساحات الكبرى من موضوعاتها.

د- الانشطار الثقافي في المجتمع: كان من أبرز الانعكاسات الاجتماعية السلبية لتجزئة المعرفة: إنتاج متعلمين يفصل بعضهم عن بعض تحت عناوين هما: الثقافة الأدبية والثقافة العلمية، وبما يشبه الجزر المعرفية، ولعل تعبير «الثقافتين» الذي طرحه الكاتب البريطاني «سنو» للتعبير عن حالة الانقسام المعرفي في المجتمع الإنجليزي ما زال صالحاً - كما يقول د. عبد السمیع سید أحمد - لوصف العالم الفكري المعاصر، ولوصف عالمنا الثقافي، سواء على مستوى الثقافة العلمية الجامعية أو على مستوى الثقافة العامة^(١).

(١) عبد السمیع سید أحمد، مكانة التربوي بين العلوم، دراسة في هوية التربية والتربوي، التربية المعاصرة، العدد (١٨)، السنة ٢، (القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م) ص ٣٥.

هـ- وإجمالاً نقول: إنّ تجزئة المعرفة والانحصار في تخصص معين من شأنه أن يؤدي إلى حال من الفراغ الفكري كثيراً ما يدفع بالتخصص إلى مطّ نطاق تخصصه وتحويله إلى نوع من الآيديولوجيا، التي يُفسّر بها العالم بعدد محدود من المقولات، وهذا في حقيقته - كما يقول د. نبيل علي- يقود إلى الوقوع في فخ شبه العلم «Quasi-Science»^(١)، وهي نتيجة لا يمكن أن تقدم لنا العلماء والمتعلّمين الذين يُعَوّل عليهم في مشروع التغيير.

- أهمية إعادة بناء المناهج التعليمية على قاعدة تكامل المعرفة:

إنّ النتائج السلبية لتجزئة المعرفة، التي أشرنا إليها، يمكن تجاوزها عند اعتماد مبدأ التكامل في بناء المناهج الأولية والجامعية، وقد تظهر قيمة هذا المنحى على صعيد توفير الدقة العلمية، والتقدم في البحث، فضلاً عن التجويد في العملية التعليمية .

فبخصوص الناحية التعليمية ثبت أنّ التعليم الذي يربط المبادئ والنظريات في هذا التخصص بالمبادئ والنظريات في ذاك التخصص هو التعلم الأكثر فعالية وجدوى^(٢)، كما أنّ الدراسة التي تلي احتياجات التلميذ العقلية والمادية والروحية والأخلاقية والجمالية والعلمية، هي الدراسة الكفيلة

(١) نبيل علي، تكنولوجيا المعلومات وتطور العلم من منظور الثقافة العلمية، ضمن: الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي، مرجع سابق، ص ٦٠.
(٢) محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، ط ١ (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر) ص ٨٦.

بمساعده على تحقيق النمو المتكامل، لا سيما أن المتلقي لا يتعامل بطبيعته مع الاحتياجات إلاّ على نحو كلي، لهذا فتقدم المعرفة على نحو متكامل ينسجم مع طبيعة تكوين التلميذ^(١) بل إنّ الربط والتكامل يساعد على الاستيعاب وإبقاء المعرفة في الذاكرة مدة أطول، على خلاف المعلومات المجزأة أو غير المترابطة^(٢).

ومن الجدير بالذكر: أن جامعة «كيل Keele» هي من أوائل الجامعات التي أقامت مناهجها على أساس إزالة الحواجز التقليدية بين التخصصات، حتى أنّها أنمت الثنائية بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وبين التخصص والثقافة العامة^(٣).

كما أنّ بعض الجامعات في الدول الصناعية حين اكتشفت قصوراً لدى خريجي العلوم الهندسية والطبيعية في حقل اللغة القومية، عمدت إلى إخضاعهم إلى التدريب اللغوي، حتى أنّ بعضها في بريطانيا والولايات المتحدة ما عاد بمنح شهاداته التخصصية إلا بعد اجتياز امتحان في مادة الأدب الإنجليزي.

(١) نمر فريحة، التربية الشمولية والتجربة اللبنانية، بيروت، ٢٠٠٣م، ص ١٣-٢٩.

(٢) جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع)، ص ٥٦.

(٣) عبد الله عبد الدائم، التربية العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠م إلى عام ٢٠٠٠م، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين ١٩٨٣م) ص ٢٠٢-٢٠٣.

الواقع أن التخصص المغلق، الذي يفتقر لقنوات الاتصال بالعلوم المحاورة أو المغذية أو المضيئة، قد يؤدي بأصحابه إلى الجهل بالكثير من أبعاد المعرفة الإنسانية المهمة، وهذا ما أخذ يشعر به الجميع، ومنهم الطلاب، ففي عام ١٩٦٤م قام «P-Marris» (من إنكلترا) بدراسة حول شكوى الطلاب بخصوص ما يتلقونه من معارف، فنقل عن أحدهم قوله: «إنه لشيء سيء حقاً أن تزداد معرفتك ضيقاً يوماً بعد يوم بسبب التخصص، إنني أفضل نظرة أوسع، لقد درست العلوم طيلة حياتي، ولكن معرفتي بالتاريخ وما إليه محدودة جداً..»؛ ونقل عن آخر في جامعة «ليدز» قوله: «أظن أن الدراسة يجب أن تكون أقل تخصصاً، الدروس في وضعها الراهن تتعامل مع الفروع النظرية فقط من العلوم الرياضية، إنني أعتقد أنك يجب أن تضمن الدرس بعض الأفكار حول الكيفية التي يمكن بها تطبيق الرياضيات على العلوم الأخرى، وفي النهاية كيفية تطبيق الفلسفة على العلوم الاجتماعية، إنني أعتقد أن هناك نقصاً كبيراً في إظهار كيف تكامل الرياضيات مع الموضوعات الأخرى، إننا لا نستطيع أن نقيم حدوداً حول الموضوعات العلمية المختلفة أو نصفها في صناديق صغيرة»^(١).

Marris P. the Experience of Higher Education, Routlege and (١)
 Kegan paul, London, 1964. نقلاً عن محمد جواد رضا، التربية والتبديل
 الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، ط ١ (الكويت: وكالة المعلومات، ١٩٧٥م)
 ص ٢٢٩-٢٣٠

إن بناء المناهج التعليمية على أساس التكامل بين العلوم، والربط بين العلم وما يجاوره أو يغذيه أو يوسع من آفاقه، أمر ضروري على صعيد التعمق المعرفي وحيازة الدقة العلمية، فالتكامل والتواصل ومعرفة المشترك بين الفروع والمجالات المختلفة وإدراك ما بينها من تداخل وتبادل، سيساعد ولا شك على التكوين العلمي الذي من شأنه أن يؤد شمولاً في الرؤية وسيطرة في الوقت نفسه على التخصص بشكل سليم .

لقد أدرك عدد من العلماء المسلمين هذه الحقيقة، فذاك أبو حامد الغزالي على الرغم من نظريته السلبية للفلسفة، ظل يؤكد ضرورة أن ينال المتعلم من كل شيء بطرف؛ إدراكاً منه لأنه ما من علم إلا وله ارتباط بغيره من العلوم، وقد سبق لإخوان الصفا أن قرروا في رسائلهم ضرورة التنوع في المعرفة وعدم قصر التعليم على جانب واحد.

ويعدّ على الصعيد التربوي الحديث «جان دكرولي» من أكثر التربويين الذين لامسوا بكتاباتهم موضوع «التربية الشمولية» معتبراً أن الأطفال بطبيعتهم يذوّبون عناصر الأشياء، وأن ردة فعلهم نحوها تتم في إطار وحدة واحدة^(١).

(١) نمر فريحة، التربية الشمولية والتجربة اللبنانية، مرجع سابق، ص ٢١.

- محاولات «علم المناهج التعليمية» بين التجزئة والتكامل:

تعرض تنظيم المنهج ذو المنحى التقليدي والمسمى بـ«منهج المواد الدراسية» إلى النقد الشديد؛ نظراً لكونه يقوم على الفصل بين المواد، وقد نُظر إليه على أنه يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها، ولا يعرض المعلومات على نحو ترابط خلال الحقائق والمفاهيم، فضلاً عن كونه يقدمها معزولة عن ميادينها التطبيقية، فيحرم بذلك المتلقي من انتقال أثر التدريب.

لهذا أجرى المتخصصون تعديلات على هذا المنهج من خلال اقتراحات تنظيمات أخرى مثل «منهج المواد المترابطة» و«منهج المواد المندمجة» حيث لا فواصل أو حدود بين المواد، فـ«علم الحيوان» يتواصل مع «علم النبات» وكلاهما يتواصل مع «البيولوجيا»، و«علم التاريخ» يتربط مع «العلاقات الدولية»، وهكذا بالنسبة إلى بقية العلوم، حيث تتكامل المعرفة والأهداف التربوية سعياً لتحقيق النمو الشامل^(١).

وقد اقترح اختصاصيو المناهج التعليمية تنظيمات أخرى مثل: «منهج المجالات الواسعة» و«منهج النشاط» و«المنهج المحوري» و«منهج الوحدات الدراسية» وهي جميعاً تطمح إلى إزالة الحدود بين المواد، وتعمل على تحقيق وحدة المعرفة وتربطها أفقياً، على النحو الذي يدرك من خلاله التلاميذ ما بين المعارف والعلوم من صلات^(٢).

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، مرجع سابق، ص ١٩٢-١٩٣، وص ١٩٨-١٩٩.

(٢) المرجع نفسه، ص ٢٠٠-٢١٢، وص ٢٢٩-٢٣١.

وعلى الرغم من كل هذه المقترحات والبدائل، فإن طرحها لم يتم بالشكل الذي يمكن من خلاله استيعاب المضامين الفلسفية والحقائق العلمية والرؤى الاجتماعية الدقيقة لفكرة الوحدة والتكامل، كما أن أغلب المدارس والجامعات في مجالتنا العربي والإسلامي ما زالت وقية -من حيث الواقع- للتنظيم التقليدي للمنهج، بدليل أن منهج المواد المنفصلة ما برح هو السائد في عمليات تنظيم المواد وطرق تدريسها.

وحتى إذا ما ظهرت هنا أو هناك محاولات للإصلاح؛ انطلاقاً من مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، إلا أن معظم التدريسين سواء على المستوى الأساسي أو الجامعي يظلون أقرب إلى المنهج التقليدي منهم إلى المنهج التكاملي، ذلك إنهم حتى وإن حاولوا استحضار فكرة التكامل، إلا أن عدم استيعابهم لهذه الفكرة يجعلهم يطبقونها بطريقة شكلية، لاسيما إذا كانت الإدارات التعليمية العليا ليس لديها الإيمان أو الوضوح الكافي بإشكالية التجزئة والتكامل على الصعيدين المعرفي والتعليمي.

والحقيقة: أن إعداد المنهج في ضوء مبدأ التكامل المعرفي ليس مجرد عملية شكلية يضطلع بها اختصاصيون فنيون، بل هي في الجوهر رؤية لفلسفة المعرفة، ووعي بالأبعاد الاجتماعية والمقاصد الكلية التي يحملها المبدأ المذكور، وهذا يعني: أن الإعداد على النحو المذكور ليس عملاً إجرائياً يتم بإضافة مواد طبيعية أو شرعية إلى المناهج الإنسانية، أو بإضافة مواد ثقافية عامة إلى هذا التخصص أو ذلك، كما هو الجاري في معظم المحاولات الإصلاحية بمدارسنا اليوم.

إن الإدماج والتكامل حريّ بأن يعكس موقفاً معرفياً، ويعبر عن عقلية خاصة لها تجلياتها عبر العلوم المختلفة، سواء على مستوى البحث في هذه العلوم أو على مستوى تدريسها، وبما يشكل في النهاية «نظاماً معرفياً» يترجم في مدارسنا الرؤية الخاصة للإنسان المسلم إزاء الكون والإنسان والحياة.

مقترح لبناء المناهج التعليمية وفقاً لمبدأ تكامل المعرفة:

ينصرف استخدام مفهوم التكامل في إطار «علم» المناهج التعليمية عند كثير من الباحثين مثل «فورجاني» و«جاكوبس» و«ستاج» وغيرهم إلى معنى التماسك والترابط بين عناصر المنهج، بما يقدم من محاور معرفية وأنشطة تعليمية وأساليب منظمة ومخططة؛ سعياً لتنمية شخصية المتعلم على النحو الذي يُمكنه من الاضطلاع بأدواره المتعددة في المجتمع مستقبلاً^(١). وبإلقاء نظرة على الخطط والمناهج المطبقة حالياً في الكثير من المدارس والجامعات العربية والإسلامية، نفاجأ بظاهرة التكديس والتكرارية التي لا يُراعى من خلالها مقتضيات التكامل المعرفي^(٢) على النحو الذي بيناه. وفي ضوء كل ما تقدم، وبصرف النظر عن الصيغ والنماذج الفنية التفصيلية التي اقترحتها التربويون لتحقيق التكامل في المناهج، يمكننا وضع

(١) ليلي محمد دويغر، التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق، التربية المعاصرة، العدد والتاريخ غير واضحين لتمزق الغلاف، ص ١٣٦.

(٢) قارن: المرجع السابق، ص ١٤٤.

تصور تخطيطي عام لتنظيم المناهج في المدارس والجامعات العربية والإسلامية، انطلاقاً من مبدأ تكامل المعرفة، وذلك وفق المسارات الآتية:

١- التكامل بين الفروع والوحدات الدراسية للعلم الواحد، كما في التقاء الفيزياء الكهربائية بالفيزياء المغناطيسية، أو الترابط بين التربية الأخلاقية والتربية السياسية، أو في الجمع بين الجغرافيا الاقتصادية والجغرافيا السكانية، وهكذا..

٢- التكامل بين العلوم المتعددة في إطار المجموعة الواحدة، كما في التقاء الفيزياء بالكيمياء، والحيوان بالنبات، والتاريخ بالجغرافية، والسياسة بالاجتماع، والتربية بعلم النفس.

٣- التكامل بين العلوم المتعددة في إطار المجموعات العلمية المختلفة، كما في التقاء العلوم الإنسانية بالطبيعية، ومن أمثلة ذلك: تخصص الاقتصاد البيئي، وتخصص الأخلاقيات البيولوجية، وعلم النفس السياسي وغيرها.

٤- التكامل بين العلوم المشخصة (كالميكانيكا والكيمياء والجيولوجيا والفلك وعلم النفس وعلم الاجتماع) والعلوم المجردة (الصورية) كالرياضيات والمنطق والإحصاء).

٥- التكامل بين المعرفة الدينية والمعرفة الدنيوية، أي بين علوم الدين كالعقيدة والشريعة والسلوك وبين علوم الواقع المشهود^(١)، وهذا اللون من

(١) حول التكامل بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية، راجع: مصطفى عشوي، التجديد، السنة ١، العدد ٢، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ١٩٧٧م-١٤١٨هـ، ص ٧٧-٨١.

التكامل ينطلق من الإيمان بالربط بين المعرفة والغايات، والعلم والوظيفة، والوجود والمصير.

٦- التكامل الرأسي بين ما تمّ تعلمه في المراحل الدراسية السابقة، وما يتمّ تعلمه في المراحل اللاحقة، وهذا يعني: الربط بين المعارف والعلوم التي يتمّ تلقيها في المراحل الابتدائية والثانوية، وما يتمّ تلقيه في المراحل الجامعية والعليا اللاحقة.

٧- التكامل الخارجي بين مناهج النظام التعليمي وحاجات الفرد ومتطلبات المجتمع المختلفة، وهذا المستوى يتطلب تحقيق الترابط والتنسيق بين الإعداد الأكاديمي وعالم العمل، وذلك عن طريق مدّة التعلم والتدريب إلى ساحات الورش ومؤسسات المجتمع الإنتاجية المختلفة^(١).

وفي الختام لا بدّ أن نشير إلى أن إعداد المناهج التعليمية وفقاً لمبدأ التكامل المعرفي قد يثير اعتراضين، الأول: أن التوسع بإضافة مواد إلى كلّ تخصص قد يتعارض مع ضرورات التعمق والتوسع التخصصي في ظلّ تفجّر المعرفة وتراكم المعلومات والخبرات التي باتت تستغرقها مختلف الفروع العلمية، والثاني: أن التوسع في المنهج من شأنه -على الصعيد التعليمي- أن يدفع بالطلبة إلى اعتبار المعرفة مجرد وسيلة للنجاح أو الحصول على الشهادة، ولا ينظر إليها بوصفها قيمة بذاتها، الأمر الذي قد يدفع بهم نحو الحرص على حفظها وتخزينها بشكل مؤقت حتى حلول ساعة الامتحان! وهو ما يعني:

(١) المرجع الأسبق، ص ١٣٨ وص ١٥٩.

أن التوسع المنهاجي من غير ما ضرورة قد يحول دون توفير حالة من التفاعل الحقيقي مع المعرفة، ومن ثم لا يساعد على جعلها جزءاً من الشخصية والتكوين الثقافي المستلزم.

وإذا كان كلا الاعتراضين لا يخلو من صحة ووجاهة، فإننا نود أن نوكد أن أهمية الأخذ بمبدأ التكامل المعرفي لا تأتي من تكديس المعلومات أو تطويل المنهج، فمنهج التكامل لا يعني حشو المقررات بالتفاصيل المختلفة إلى درجة الاختناق، بل هو تكوين لرؤية عميقة نحو العلم، يمكن من خلالها بناء تصوّر شمولي للكون والإنسان والحياة، وهو ما لا يوفره الرجوع إلى المنهجية القائمة على الحفظ وجمع أكبر كم من المعلومات، لذلك فالتكامل مشروط بالتركيز المعرفي والتماسك العلمي، وتعلم طرائق في التفكير والبحث في إطار وعي البنى الكلية للمعرفة بعيداً عن التكديس والحشو الذي لا معنى له.

وأخيراً، لا يفوتنا أن نشير إلى أن فعالية المنهج التكاملي تظلّ في كلّ الأحوال مرتبطة بمدى استيعاب المعلم المنفذ لفكرة التكامل، سواء على صعيد الفروع العلمية، أو الأنشطة التعليمية، أو الأساليب التقييمية، فضلاً عن مدى التعاون والتنسيق فيما بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم.

الخاتمة

عرفنا عبر هذه الدراسة أنّ مشروع إعادة بناء العلوم في المجال العربي والإسلامي يستند إلى أربعة أبعاد، هي: البعد العقيدي والفلسفي، الذي تتأصل عبره المعارف بناء على عدد من المسلّمات والأسس الفكرية؛ والبعد البيئي، الذي يقوم على استيعاب الواقع الطبيعي والاجتماعي ومراعاة ما يفرضه هذا الواقع ببعديه من متطلبات وشروط؛ ثم البعد العلمي البحث، المتصل بالحقائق والقوانين والسنن الاجتماعية والطبيعية التي يتم تقريرها أو اكتشافها على المستويين المطلق والنسبي؛ وأخيراً البعد التوظيفي المتمثل باستخدامات العلم وتوظيف معطياته وفقاً للآيديولوجية أو المصالح أو الغايات المرسومة.

والحقيقة: أنّ إعادة بناء العلوم وفقاً للمركزات المذكورة إذ يعني: توطین العلوم، فإن اعتماد ذلك ضمن سياق معرفي واحد سيعني التأسيس لنظام معرفي له أبعاده الموضوعية وخصوصياته الحضارية.

ولا شك أنّ من يضطلع بهذه المهمة على النحو التفصيلي هم العلماء والمفكرون والباحثون، سواء عبر الجهود الفردية أو المؤسسية، الأهلية أو الرسمية، كما لا شك أن الجامعة يمكنها الاضطلاع بدور بارز على هذا الصعيد، لا سيّما عبر مداخلها التي عرضنا لها وهي المناهج، والبحوث، والترجمة والتعريب، فضلاً عن إعداد المناهج وفقاً لمبدأ تكامل المعرفة.

وإذا كان عمل الجامعات يمثل مرتكزاً حيوياً في هذا المشروع، فإن تعاونها مع المراكز والمؤسسات العلمية والثقافية والإنتاجية الأولى مطلوب، سواء على مستوى البلد الواحد أو على مستوى البلدان المتعددة.

وإذا كان المعول عليه أساساً في إنجاز هذا المشروع هو الجهد العلمي، الذي يضطلع به - كما قلنا - المفكرون والأكاديميون، إلا أن بث فكرته في ثنايا الثقافة العامة أمر لا غنى عنه، إذ أن من شأن التثقيف بالمشروع المذكور توفير المناخ المناسب لإدراك قيمته في أبعادها الفكرية والتربوية والحضارية.

إن إعادة بناء العلوم في إطار توطئتها في المجال العربي والإسلامي بقدر ما هو عمل علمي، هو عمل اجتماعي وحضاري، ويمثل في النهاية جزءاً حيوياً في مشروع النهضة المستقلة.

وأخيراً، لا بدّ أن ننوه بأن ما سبق أن نشرناه تحت عنوان «الغرب ودراسة الآخر: أفريقيا أنموذجاً» يمكن اعتباره امتداداً لهذه الدراسة وتفصيلاً نوعياً على متنها، كما أن ما ننوي نشره تحت عنوان «هوية التربية وخصوصياتها في المجال العربي والإسلامي» يمثل أيضاً مقارنة نوعية تتصل بالدراسة نفسها.

ونأمل أن تتعمق وتوسع دائرة الاهتمام بموضوع التوطين، لتشمل مختلف الجوانب والأبعاد التي يستدعيها هذا المشروع العلمي والحضاري الكبير.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
* تقديم: الأستاذ عمر عبيد حسنه	٥
* مقدمة:	٢٣
* الفصل الأول: طبيعة المعرفة وإشكالية التعاطي مع العلوم	٢٩
* الفصل الثاني: توطيـن المناهج التعليمية كمدخل لتوطيـن العلوم	٧١
* الفصل الثالث: البحوث العلمية مدخلاً لتوطيـن العلوم	١٠٣
* الفصل الرابع: الترجمة والتعريب مدخلاً لتوطيـن العلوم	١٥٣
* الفصل الخامس: التكامل بين العلوم وبناء المناهج التعليمية	١٨٣
* المنظور التكاملي للعلوم وإعادة بناء المناهج التعليمية	١٩٩
* الخاتمة:	٢٢٠
* الفهرس	٢٢٢

وكلاء التوزيع

البلد	اسم الوكيل	رقم الهاتف	عنوانه
قطر	دار الثقافة دار الثقافة «قسم توزيع الكتاب»	٤٦٢٢١٨٢ ٤٤١٣٤٧١	ص.ب: ٨١٥٠ - الدوحة باكس: ٤٤٣٦٨٠٠ - تجوار سوق الجير
البحرين	مكتبة الآداب	٢٣١٠٦٢ ٢١٠٧٦٨ (النامة) ٦٨١٢٤٣ (معية صبي)	ص.ب: ٢٨٧ - البحرين فاكس: ٢١٠٧٦٦
الكويت	مكتبة دار المنار الإسلامية	٢٦١٥٠٤٥	ص.ب: ٤٣٠٩٩ - حولي شارع للنق رمز بريدي: ٢٣٠٤٥ فاكس: ٢٦٣٦٨٥٤
سلطنة عمان	مكتبة علوم القرآن	٧٨٣٥٦٧٧	ص.ب: ١٩٦٠ روي ١١٢ فاكس: ٧٨٣٥٦٨
الأردن	شركة وكالة التوزيع الأردنية	٥٣٥٨٨٥٥	ص.ب: ٣٣٧١ - عمان ١١١٨١ فاكس: ٥٣٣٧٧٣٣
اليمن	مجموعة الجيل الجديد	٧٨٠٤٠-٧١٣٦٣ ٢٧٠٣٨-٧٥٨١١	ص.ب: ٥٤٤ - صنعاء فاكس: ٢١٣١٦٣
السودان	دار الريان للثقافة والنشر والتوزيع	٤٦٦٣٥٧	ص.ب: ١١١٦٦ - الخرطوم فاكس: ٤٦٦٩٥١
مصر	دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة	٢٧٤١٥٧٨ ٢٧٠٤٢٨٠ ٥٩٣٢٨٢٠	ص.ب: ١٦١ غورية ١٢٠ ش الأزهر - القاهرة فاكس: ٢٧٤١٧٥٠
المغرب	مكتبة منار العرفان للنشر والتوزيع	٧٣٣٣٢٩	لمج موانستمر رقم ١٦ - الرباط
الجزائر	دار الوعي للنشر والتوزيع	٠٢١٣١٧٠١٣٦٤٦ ٠٢١٣٥٥١١٠١٥	القطعة رقم ١٤٢ ب حي الثانوية - الروبة - الجزائر
إنكلترا	دار الرعاية الإسلامية	(01) 272-5170/ 263-3071	Muslim welfare House, 233. Seven Sisters Road, London N4 2DA. Fax: (071) 2812687 Registered Charity No:271680

ثمن النسخة

الأردن	(٧٠٠) فلس
الإمارات	(٥) دراهم
البحرين	(٥٠٠) فلس
تونس	دينار واحد
السعودية	(٥) ريال
السودان	(٥٠) قرشاً
عمان	(٥٠٠) بيسة
قطر	(٥) ريال
الكويت	(٥٠٠) فلس
مصر	(٦) جنيهاً
المغرب	(١٠) دراهم
الجزائر	(١٢٠) ديناراً
اليمن	(٤٠) ريالاً
* الأمريكتان وأوروبا وأستراليا وباقى دول آسيا وأفريقيا: دولار أمريكي ونصف، أو ما يعادله.	

وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني
للمعلومات والدراسات

هاتف: ٤٤٤٧٣٠٠

فاكس: ٤٤٤٧٠٢٢

برقياً: الأمة - الدوحة

ص.ب: ٨٩٣ - الدوحة - قطر

موقعنا على الإنترنت:

www.waqfiah.com

www.Islam.gov.qa

البريد الإلكتروني: E.Mail

M_Dirasat@Islam.gov.qa